



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA DE OLIVEIRA FELSKY MELLO

**CORPO E(M) PERFORMANCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM PERSPECTIVA VERBO-VISUAL**

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA DE OLIVEIRA FELSKY MELLO

**CORPO E(M) PERFORMANCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM PERSPECTIVA VERBO-VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Mello, Mariana de Oliveira Felsky

Corpo e(m) performance nas aulas de Educação Física: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual. / Mariana de Oliveira Felsky Mello – Curitiba, 2016.

117 f.

Orientador: Profº Drº Jean Carlos Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Círculo de Bakhtin. 2. Estudos de Performance – Educação Física. 3. Educação Física. 4. Protocolos Verbo-Visuais. I. Título.

CDD 372



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARIANA DE OLIVEIRA FELSKY MELLO**, intitulada: **"CORPO E(M) PERFORMANCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM PERSPECTIVA VERBO-VISUAL"**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

CURITIBA, 01 de Julho de 2016.


Prof JEAN CARLOS GONÇALVES Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


Prof KÁTIA MARIA KASPER Avaliador Interno (UFPR)


Prof MARCELO DE ANDRADE PEREIRA Avaliador Externo (UFSM)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Dedico esta dissertação à todos os colegas de profissão que buscam todos os dias sair da “zona de conforto” e propiciar aos seus alunos momentos ricos de aprendizagens diversas. Pensar e repensar a prática cotidiana não é uma tarefa fácil, mas torna-se cada dia mais necessária para que se inicie um processo de resignificação da tão engessada instituição escolar e seus sujeitos.

O início depende de cada um de nós que estamos diretamente ligados a esta esfera.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelas oportunidades diárias que me concede, pelo cuidado e proteção no decorrer de toda minha vida e por ser sempre tão presente!

Ao professor Doutor Jean Carlos Gonçalves por sua orientação, sendo sempre solícito, atento e contribuindo significativamente com cada ponto desta dissertação. Obrigada pela confiança. Espero ter atendido as suas expectativas!

De maneira especial, agradeço aos professores Doutores Kátia Maria Kasper (UFPR) e Marcelo de Andrade Pereira (UFSM) pela atenção e carinho que olharam para esta dissertação, além das grandes contribuições que trouxeram para o texto.

Ao grupo de estudos ELiTe (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro) pelas discussões, leituras e contribuições na construção desta dissertação! Vocês foram fundamentais!

Aos meus pais, Shirley e Paulo, por serem meus mentores e por demonstrarem tanto amor e confiança em mim. Por estarem sempre ao meu lado compartilhando derrotas e vitórias. Não há palavras para descrever o amor e gratidão que sinto por vocês!

A minha prima Cintia, pelo incentivo a participar do processo seletivo do Mestrado Profissional e encorajar cada passo dado até aqui.

Ao meu esposo Anderson, que aceitou dias e noites de escrita, dúvidas, alegrias, inseguranças e tantos outros sentimentos! Obrigada pelo apoio, paciência, amor e credibilidade. Você foi essencial neste processo!

As minhas amigas de profissão Kelly, Glacieli e Lindsey, que dividem comigo a tarefa de ensinar, compartilhando dificuldades e alegrias de estar na escola.

Aos colegas da escola na qual trabalho, ressaltando o papel da diretora Marise, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos em que tive que me ausentar da escola, pelo carinho e disposição em colaborar.

Por fim, mas não menos especial, deixo aqui registrado meu carinho imenso pela amiga Karla Ferri, com a qual dividi tantos dias de apoio mútuo, força, encorajamento e sorrisos, muito sorrisos! Foram dias trocando mensagens, tirando dúvidas, escrevendo simultaneamente e caminhando lado a lado. Obrigada por ser mais um dos presentes que o Mestrado me concedeu!

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro (ELiTe – UFPR/CNPq), teve como objetivo compreender os sentidos de Educação Física para alunos do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Curitiba/PR, investigando as aproximações entre corpo e performance na escola. A pesquisa se desenvolveu com crianças entre 5 e 6 anos de idade que estão iniciando suas atividades escolares e tendo o primeiro contato com a Educação Física escolar. A abordagem metodológica se efetivou a partir da realização de doze aulas, nas quais houve a observação do comportamento corporal dos alunos. Após o término do conjunto de aulas, foi solicitado às crianças que representassem por meio de desenhos realizados em uma folha de papel, os sentidos de Educação Física para elas. Ao todo foram realizados cento e sessenta e quatro desenhos compostos por elementos verbais e visuais, a partir da mediação da professora-pesquisadora, que se constituíram em Protocolos Verbo-visuais de Educação Física. No total dos protocolos que compuseram a pesquisa, os elementos representados foram similares entre si, sendo realizada nesta dissertação a análise de cinco destes protocolos. O arcabouço teórico foi ancorado na Análise Dialógica do Discurso e nos Estudos da Performance na Educação. Os resultados apontam sentidos de Educação Física, relacionados a diferentes noções de liberdade corporal, movimento, brincadeiras e espaço físico que, por sua vez, reorganizam e resignificam os corpos e as performances na/da esfera escolar.

Palavras-chaves: Produção de Sentidos. Bakhtin e o Círculo. Estudos da Performance. Educação Física. Protocolos Verbo-visuais.

ABSTRACT

This dissertation, associated to the Laboratory of Studies in Education, Language and Theatre theater (ELiTe – UFPR/CNPq), had as objective understand the senses in Physical Education for students of the 1st grade of elementary school, in a municipal school in Curitiba/PR, investigating similarities between body and performance at school. The research was developed with children between 5 and 6 years old who are starting their school activities and having first contact with Physical Education at school. The methodological approach was executed from twelve classes, in which there was observation of body behavior of students. After set of classes, it was requested children to show through drawings designed on a sheet of paper senses of Physical Education for them. Altogether, were designed one hundred sixty-four drawings composed of verbal and visual elements, from teacher-researcher mediation, which constituted Protocol Verb-visual Physical Education. In all of the protocols that were part of the research, the represented elements were similar to each other. At this dissertation was made analysis of the five protocols. The theoretical framework was anchored in Dialogic Discourse Analysis and Studies in the Performance in Education. The results indicate senses of Physical Education, related to different notions of body freedom, movement, games and physical space, in which reorganize and reframe bodies and performances at/from school environment.

Keywords: Production of meanings. Bakhtin and the Circle. Performance Studies. Physical Education. Verbal-visual protocols.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Protocolo RECREIO.....	82
IMAGEM 2 – Protocolo BRINCANDO.....	87
IMAGEM 3 – Protocolo QUADRA.....	91
IMAGEM 4 – Protocolo CANTANDO.....	95
IMAGEM 5 – Protocolo ÁGUA.....	100

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO INICIAL	9
2. INÍCIO DE JOGO: EM CAMPO, BAKHTIN E O CÍRCULO.....	17
2.1 Bakhtin X Escola: Um Diálogo Possível.....	31
3. 1º TEMPO DE JOGO: UM CORPO EM PERFORMANCE?	37
3.1 Performando com Bakhtin.....	47
3.2 Corpo, performance e escola: relações possíveis.....	56
4. INTERVALO DE JOGO: POR UM DESENHO DIALÓGICO DE PESQUISA.....	67
5. 2º TEMPO DE JOGO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PROTOCOLOS.....	80
5.1 Protocolo RECREIO.....	82
5.2 Protocolo BRINCANDO	87
5.3 Protocolo QUADRA.....	91
5.4 Protocolo CANTANDO.....	95
5.5 Protocolo ÁGUA.....	100
6. TÉRMINO DE JOGO? NÃO! “PRORROGAÇÃO”	104
REFERÊNCIAS.....	110

1. DIÁLOGO INICIAL

A vida do ser humano é permeada por vozes dos outros desde seu nascimento e, muitas vezes, essas vozes definem quem o indivíduo é, o que deveria ser, quais caminhos seguir, o que é certo e errado e uma infinidade de detalhes que norteiam o contexto social de determinado grupo. Entre tantas vozes, um conjunto delas que parece persistir e influenciar os sujeitos por maior período de tempo, são as vozes da esfera escolar, uma vez que esta propicia o entrelaçamento de vozes diversas, diálogos e aprendizagens. Por ser parte integrante da vida dos sujeitos por no mínimo 13 anos¹, pode ser considerada uma esfera dialógica por excelência, pois como veremos no decorrer do texto, as relações dialógicas ocorrem entre dois ou mais interlocutores, que diz respeito a um permanente diálogo, que é tenso, difícil e não muito harmonioso.

As relações entre os sujeitos escolares são diárias, sendo a escola organizada institucionalmente em níveis de conhecimentos reconhecidos como necessários para que seja possível a aprendizagem da leitura, escrita, cálculos e compreensão de fenômenos sociais, ecológicos, históricos, geográficos, corporais, etc. Além destes conhecimentos pré-estabelecidos e, de certa forma, impostos ano após ano, existem outras aprendizagens possíveis para que os sujeitos entendam como agir em sociedade, como se relacionar com seus pares, com os funcionários da escola, professores, diretores, etc.

É válido mencionar que essas vozes que circulam no interior da escola são muitas vezes hierarquizadas, pois seguem o contexto de vivências pessoais dos alunos de diversas idades, de professores com diferentes formações, de pessoas que compõem a equipe administrativa e de todos os sujeitos que fazem parte deste ambiente, independente de sua função. Os sujeitos e seus corpos passam a ser “educados” e controlados pela escola e pelos agentes educativos, que muitas vezes fazem uso de palavras autoritárias, ou seja, procuram se impor, são rígidas, monossêmicas, que tendem apenas a transmitir um recado que deve ser seguido.

A palavra, neste contexto, passa a ser internamente persuasiva, se entrelaçando com a palavra dos outros, dos alunos, tornando-se metade dos agentes e metade das crianças. As relações de poder se apresentam desta forma

¹ Considerando o ingresso à escola por volta dos 4 anos de idade (pré-escola) e permanecendo ao menos até o 3º ano do Ensino Médio (por volta dos 17 anos de idade).

para reforçar o caráter de ensino e a ideologia social naquele momento. Bakhtin, autor que será apresentado adiante, afirmava que a linguagem autoritária reduzia-se a uma única voz que sufoca a variedade e riqueza na comunicação humana. Portanto, a escola muitas vezes sufoca as enunciações dos alunos e sua liberdade de se expressar, de mostrar-se tal qual o é. Este “sufocamento” das expressões dos alunos é resultado do trabalho da escola em “formar cidadãos” que sejam capazes de conviver em sociedade, lidando e atendendo as demandas comportamentais “esperadas” pelo meio social no qual estão inseridos.

A sociedade zela para que todos os seres humanos passem por esse processo de escolarização a partir dos quatro anos de idade, para que desde a mais tenra infância, o sujeito se constitua de acordo com as normas estabelecidas pelo meio social.

Considerando estas questões e as trazendo para o meu contexto de formação escolar, a escola foi muito significativa para mim enquanto aluna do ensino fundamental e médio. Eu passava boa parte do meu dia na escola, além das horas normais de estudos. Por algumas vezes me reunia com amigos para realizar trabalhos das disciplinas, conversar, rir, e me comunicar com meus pares, embora essas relações fossem seletivas, uma vez que me unia a colegas que compartilhavam ideias parecidas com as minhas. Por estar presente em diversos momentos da escola, estabeleci relações de proximidade com professores e funcionários, passando a ajudá-los em seus afazeres escolares.

Com o passar dos anos, passei a questionar muitas coisas inerentes a organização da escola e a forma com a qual se reproduziam atos, mensagens, estudos, conteúdos e até mesmo situações. Minhas inquietações eram por exemplo: se há reprodução, qual o sentido de se estar na escola? Por que parece que não há o que possa ser significativo para um aluno? Há um sentido único para todos os alunos? Tantos questionamentos surgiram por entender que por mais que todos os sujeitos sejam levados a um ambiente único, geralmente com uma forma de transmitir conhecimentos, eles não são iguais, pois cada um age conforme sua vivência anterior a escola, com aprendizagens de outros meios sociais.

Assim, quando o sujeito adentra o contexto escolar, não pode ser visto como coisa, um livro em branco no qual professores e colegas devem escrever o que ele será, como será, suas formas de ser e estar na sociedade, pelo contrário, ele é um ser que possui vivências, experiências anteriores, é alguém, uma pessoa. Como

afirma Freitas (2011, p. 302), “o homem não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações”.

Enquanto aluna, essa experiência escolar foi rica no sentido de me proporcionar experiências diversas por meio das disciplinas que eu tinha que cursar e pelo meio social de inserção nesta fase. Mas como sujeito, na busca de obter respostas às indagações que se formulavam, passei a analisar todo o contexto escolar e refletir sobre o mesmo, pois como sujeitos, todos são seres expressivos, falantes e pensantes.

Neste contexto, dentre todas as situações vividas na escola, as aulas de Educação Física me desagradavam muito por seu caráter aparentemente livre, sendo encarada pelos colegas como momento desprovido de aprendizagens importantes, como espaço para lazer e/ou descanso. Essa realidade me instigou a descobrir qual era a finalidade e o objetivo de tal disciplina existir na escola e ser tratada, pelo menos em minha escola, como passa-tempo, tanto pelo meio escolar como pelo meio social familiar no qual eu estava inserida. Instigada por tais inquietações, ingressei no curso superior de Licenciatura em Educação Física, a fim de compreender quais os objetivos do ensino da mesma.

Durante o curso, tive contato com muitas matérias a respeito do corpo, tanto biologicamente quanto socialmente. Passei a pensar no corpo e em suas possibilidades, o seu lugar no mundo e principalmente, que o que me faz existir externamente, aos olhos dos outros, é meu corpo e que por meio dele eu posso me relacionar com os demais sujeitos. Após este período, lá estava eu inserida na escola novamente, no “papel” de professora. Nesta oportunidade percebi que o ambiente parecia similar ao que vivi anteriormente, ou seja, uma escola controladora corporalmente e “livre” no ensino da Educação Física.

Por muitas vezes durante a graduação, questioneei o cotidiano da esfera escolar, buscando compreender como que minha prática poderia ser efetiva na aprendizagem e desenvolvimento corporal dos alunos, a forma de fazer diferente, de mostrar o que até então eu não via na escola. Não queria apenas reproduzir práticas vivenciadas enquanto aluna. E quanto mais estudava, mais sentia a necessidade de ser uma boa professora, de compreender os alunos com os quais eu trabalhava e mostrar à eles que a Educação Física não era apenas o “primeiro recreio”, como as crianças pequenas pensam e tampouco o tempo de descansar das outras matérias ou jogar futebol.

A Educação Física escolar se diferencia das outras disciplinas por seu caráter corporal, por seu material ser o corpo, tanto do aluno como do professor. Além da existência de um corpo físico, estético, existe também um ser, um ser pensante neste corpo, que fala, se expressa, se enuncia, aprende e é fruto das suas vivências sociais. Como afirma Grosz (1994 *apud* SPRINGGAY AND FREEDMAN, 2007), o que dá sentido ao corpo não é a sua forma biológica.

A escola então, parecia priorizar um corpo dualista, no qual há separação entre corpo e mente, no qual importa priorizar o intelecto no processo de aprendizagem e o corpo fica relegado à segundo plano, sendo material de controle para os comportamentos na escola. No tocante às aulas de Educação Física, estas pareciam ser o momento de “fuga” de corpos repreendidos, que por serem constantemente instigados ao trabalho intelectual, estavam cansados mentalmente. Assim, o corpo não era considerado em sua totalidade, sendo pouco valorizado em suas expressões e a Educação Física por sua vez, refletia-se como momento de “descanso” das outras matérias escolares.

Voltando ao contexto de minha escola de atuação, eu cria que não poderia ser impossível mostrar que havia o que ensinar com as aulas de Educação Física, que havia significado, objetivos. Nos primeiros anos de atuação na escola, tive muitas dificuldades para ministrar aulas de Educação Física aos alunos e por diversas vezes fui questionada por demais professores e administração escolar a respeito de minhas convicções.

Estar na escola como professora contribuiu para investigar de forma mais efetiva minhas inquietações. Devido a este motivo, ingressei no programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná e comecei a participar do grupo de estudos ELiTe (UFPR/CNPq – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro), que tem como centro de abordagem reflexões sobre um grupo de autores que em suas obras discutiram muito sobre a questão do sujeito como fruto de experiências e vivências de seu meio social. Trata-se de Mikhail Bakhtin e o Círculo, autores estes que trouxeram contribuições importantes na área da linguagem humana.

Bakhtin, um dos mais conhecidos autores deste grupo, foi um teórico russo que refletiu sobre a linguagem e contribuiu efetivamente em diversas áreas do conhecimento por meio das Ciências Humanas, afirmando que a linguagem é

dialógica e a alteridade permeia as relações humanas, pois o outro é imprescindível para a concepção do eu, ou seja, a vida é dialógica por natureza.

Entende-se dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, aonde a interação verbal está centrada nas relações sociais, sendo entendida como a visão de mundo de determinado grupo social. Através dele, é possível conhecer o sujeito por meio de suas enunciações com seus interlocutores.

Em contato com variados textos de Bakhtin e o Círculo, composto por Medvedév, Voloshinov e outros autores, fui me apropriando de alguns termos utilizados pelos mesmos, que logo reconheci como possíveis de relacionar com minha área de atuação e com minhas investigações. Dessa forma, utilizei a teoria bakhtiniana para entender a esfera escolar tal como ela é para os alunos, que são os meus outros e não apenas para mim. Por meio do olhar e das vozes deles será possível entender o contexto no qual estamos inseridos.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos de Educação Física para alunos do 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Curitiba/PR, investigando as aproximações entre corpo e performance na escola. Esta última adentra a esfera escolar como conjunto de ações corporais “esperadas” e/ou ensinadas aos alunos, contribuindo para a construção de sentidos, não só das aulas de Educação Física, mas de toda a esfera escolar.

Como objetivos específicos, pretende-se analisar por meio da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, materialidades verbo-visuais produzidas pelos alunos, que serão chamadas de Protocolos verbo-visuais de Educação Física, observando sob a ótica dos estudos bakhtinianos e da performance, as práticas corporais dos alunos representadas durante o processo de desenvolvimento das aulas. Essa ideia corrobora com as palavras de Freitas (2011), que descreve que Bakhtin afirma que o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento.

Destarte, os estudos bakhtinianos sobre linguagem, relações inter-pessoais, de alteridade, dialogismo e construção/produção de sentidos, possibilitaram vislumbrar um novo caminho para as inquietações descritas sobre a Educação Física na Escola, criando um diálogo interessante, pois além de os autores tratarem das relações dialógicas que compõem o mundo social, permitem uma aproximação com o corpo, sendo este que constitui o sujeito. Machado (2011) comenta que para

Bakhtin, o corpo não basta a si mesmo, pelo contrário, tem necessidade de outro que o reconheça e proporcione sua forma, pois o corpo é o centro das ações.

Bakhtin (2011) revela que avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, ou seja, há a necessidade do outro para ver a mim mesmo, para compreender a mim mesmo e realizar o exercício de me ver exteriormente. O autor afirma:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição de fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão - o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela reação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

O autor evidencia a importância do outro para que um sujeito reconheça a si mesmo, pois os sujeitos se constituem nas relações que tecem com os outros ao seu redor. É importante vivenciar o outro, se colocar no lugar dele, pois a imagem externa é o conjunto dos elementos expressivos e falantes do corpo humano. Tal momento é irrepetível, único.

Partindo do viés bakhtiniano para um olhar referente ao corpo, surgiu uma lacuna sobre como analisar o corpo em movimento nesta perspectiva. Lacuna esta que foi de certa forma suprida, com os Estudos da Performance, partindo inicialmente das contribuições do pioneiro Richard Schechner², que por meio de uma relação de amizade com o antropólogo Victor Turner, se aprofundou na performance. O diálogo entre estes autores, me permitiu antever um novo diálogo com a escola, a Educação Física e a Linguagem em Bakhtin.

Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir para um olhar diferenciado ao corpo do aluno escolarizado. Um olhar mais minucioso deste corpo, de suas enunciações e performances, contribuirá para um exercício de produção de sentidos por meio do olhar dos alunos. Quanto aos professores, poderão compreender o que o corpo do seu aluno enuncia, entendendo essa linguagem e buscando conhecimentos que sejam inerentes ao acervo de vivências do outro a fim de produzir significados, sentidos.

² Richard Schechner: professor, pesquisador, autor e diretor teatral. Um dos fundadores do Department of Performance Studies (EUA). Passou a ser conhecido no Brasil no final dos anos 80 por meio de sua perspectiva interdisciplinar entre as Artes e a Antropologia.

Ao longo dos capítulos desta dissertação, foi desenvolvida uma esfera dialógica entre corpo, escola e performance, bem como questões inerentes aos autores citados. Para compreender de forma ampla o diálogo que será tecido nas próximas páginas, inicialmente haverá a contextualização teórica de Bakhtin e o Círculo em relação as contribuições de autores da performance.

O capítulo 2 consiste na apresentação dos pontos de vista teóricos de Bakhtin e o Círculo a respeito da linguagem, tratando as noções da necessidade estética e absoluta do outro, da importância das relações sociais na construção dos sujeitos, relações alteritárias, formas de enunciação e como estas questões interferem no discurso e no corpo dos sujeitos, dialogando com o contexto educativo.

O capítulo 3 tem como centralidade o corpo a partir do diálogo com os estudos da Performance. O ponto de partida é um olhar diferenciado da performance, que no atual contexto não terá referência a desempenho ou produtividade, mas sim a atos do cotidiano dos sujeitos. Em seguida, foi realizado um encontro dialógico entre os autores da linguagem e os autores da performance, possibilitando um cruzamento de seus estudos a fim de dar corpo ao objeto de pesquisa, ampliando os horizontes para além da teoria.

Amorim (2004) comenta que não há escrita criadora sem que a alteridade permeie as relações entre autor e locutor. O conhecimento é tratado pela autora como uma questão de voz, aonde exista polifonia, conceito que será abordado posteriormente, pois o pesquisador deve transmitir e receber ao mesmo tempo em que participa de sua pesquisa. Além disto, os outros (alunos) que serão tratados no texto são aqueles aos quais me dirijo em campo e dos quais falarei no decorrer da escrita do texto.

O capítulo 4 descreve os procedimentos metodológicos, que tomo a liberdade de nomear “dialógicos”, pois se inspiram na perspectiva bakhtiniana. A proposta se pautou em observações de alunos de 7 turmas³ de 1º ano de uma Escola Municipal de Curitiba durante as práticas das aulas de Educação Física. A próxima etapa, constitui-se em um conjunto de aproximadamente 12 aulas de Educação Física nas quais foram trabalhados 4 eixos norteadores de conteúdos. Após este ciclo de aulas, os alunos receberam uma folha em branco, aonde

³ Aproximadamente 30 crianças por turma.

desenharam o que significava a Educação Física para eles, criando o que chamei de Protocolos verbo-visuais de Educação Física. A noção de protocolos verbo-visuais surgiu em contato com as pesquisas de Gonçalves (2013; 2014; 2015), que por meio da dimensão verbo-visual elucidada por Brait (2013), vem realizando pesquisas que sugerem a confecção de Protocolos Teatrais Verbo-Visuais no ensino de teatro. A partir desta ideia em diálogo com o contexto escolar da Educação Física, foi possível criar os protocolos verbo-visuais de Educação Física.

Ao término dos desenhos que compuseram tais protocolos, as crianças explicaram as suas representações e seus enunciados verbais foram descritos por mim, enquanto pesquisadora. Após todos os protocolos serem entregues, foi realizada a análise dialógica dos mesmos, seguidas no capítulo 5, da descrição e discussão de 5 destes protocolos analisados em dimensão verbo-visual.

Por fim, no capítulo 6 foi descrito o diálogo entre as análises realizadas e o levantamento teórico da pesquisa, construindo-se assim, as considerações finais desta dissertação. Ressalto que tais considerações não são efetivamente finais, pois contribuíram para outras peculiaridades da esfera escolar que tecem outros estudos para além de uma pesquisa de Mestrado, bem como possibilita novos questionamentos.

2. INÍCIO DE JOGO: EM CAMPO, BAKHTIN E O CÍRCULO

Bakhtin é múltiplo, então ele é contraditório, riquíssimo, variado. Tem que ser assimilado dentro dessa riqueza toda. É nele que existe a polifonia, o dialogismo. Sempre há um Bakhtin dialogando com outro Bakhtin. (SCHNAIDERMAN, apud SOUZA, 2015, p. 225).

O século XX foi prodígio em muitas questões e, neste contexto, importa o aparecimento das Ciências Humanas e o movimento de se pensar a linguagem. A dinâmica da palavra viva adentrou o referido século e desde então é mote para se pensar a linguagem e suas relações entre os sujeitos.

É neste momento que se tem conhecimento sobre um grupo de intelectuais que tratou a linguagem em praticamente todos os seus pontos, demonstrando interesse no pensamento humano e nas interações sociais: É o chamado Círculo de Bakhtin⁴, composto por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Pavel Nikolaevich Medvedev e Valentin Volochinov.

Paula (2013) apresenta Bakhtin e o Círculo no contexto da episteme soviética, entre as décadas de 20 e 30 do século XX. Os autores que compunham o Círculo possuíam laços de amizade, o que explica a razão de algumas vezes escreverem juntos, o que até hoje causa dúvidas em relação a autoria em algumas de suas publicações.

As obras de Mikhail Bakhtin e o Círculo tornaram-se conhecidas no Brasil no final dos anos 70, período em que a Ditadura Militar estava declinando (GRILLO E AMÉRICO, 2014). Muitas delas chegaram ao Ocidente traduzidas na língua francesa, não seguindo a ordem cronológica original, mas sendo importantes para a inserção do pensamento bakhtiniano no Brasil. Na década de 80, os escritos passaram a ser lidos e discutidos pela academia brasileira.

As primeiras traduções para a língua portuguesa foram realizadas a partir da língua francesa, mas nesse processo de tradução, quando comparado ao original russo, verificou-se que os franceses apresentavam palavras não utilizadas pelos autores, com o objetivo de “simplificar” as ideias dos pesquisadores. Tal

⁴ Círculo de Bakhtin se refere ao grupo de pesquisadores da linguagem que se reuniam para dialogar e escrever suas ideias, o que por muitas vezes ocorria a quatro mãos. Não há uma definição correta quanto a referência destes estudiosos. Em algumas obras aparece como Círculo de Bakhtin, enquanto em outras, como Bakhtin e o Círculo. No contexto desta pesquisa, será utilizado o termo Bakhtin e o Círculo, uma vez que grande parte dos autores contemporâneos os referenciam dessa forma. Bakhtin não era considerado líder do grupo, mas sim pesquisador da mesma forma que os demais.

simplificação causa certa confusão de conceitos e por este motivo, algumas traduções para o português estão sendo realizadas a partir do original russo, com o propósito de permitir:

[...] que o leitor brasileiro conheça Bakhtin, Medviédev e Volóchinov como homens do seu tempo. Suas obras dialogam de modo responsável e singular com as questões teóricas e metodológicas dos contextos acadêmico e educacional russo e europeu dos séculos XIX e XX. Por isso mesmo são capazes de dialogar com o leitor brasileiro do início do século XXI. " (GRILLO E AMÉRICO, 2014, p. 88).

Devido ao fato de ser o autor que viveu mais tempo que os demais, Bakhtin é o membro mais conhecido do Círculo e virou referência do mesmo. Este já foi considerado teórico da literatura, linguista, filósofo da linguagem, historiador de cultura, entre outros nomes. Passou boa parte de sua vida escrevendo de forma anônima. Resistiu a ditadura stalinista, a Revolução Russa, foi exilado no Cazaquistão e possuía estado de saúde debilitado. Mesmo assim, alguns especialistas o "consideram uma das mais inexplicáveis personalidades das ciências humanas no século 20". (PAULA, 2013, p. 243).

A autora conta que a recepção da obra de Bakhtin e o Círculo passou por três momentos, conhecidos como: ideal, demoníaco e interativo. No primeiro momento, denominado de ideal, o nome de Bakhtin foi divulgado por toda a Europa por meio de estudiosos como Clark, Holquist e Todoróv. Assim, a autoria das obras ficaram muito concentradas no nome de Bakhtin.

No segundo momento, denominado demoníaco, teóricos como Shneider, Sériot, Bronckart e Botta passaram a analisar as obras do Círculo na busca da identidade autoral de outros membros, passando a acusar Bakhtin de plágio, ocasionando muitas discussões, opiniões e mais pesquisas que ocorrem ainda na contemporaneidade.

O terceiro momento, denominado interativo, é a atualidade, no qual as obras de Bakhtin e o Círculo passam por uma nova recepção, pois algumas autorias já foram identificadas, mais textos foram traduzidos e estudados e tem sido possível se pensar em uma cronologia das obras.

O interesse pelas obras de Bakhtin e o Círculo tem aumentado cada vez mais, a fim de refletir o escopo de seus estudos e legitimar o Círculo enquanto grupo pensador da linguagem. Desde meados dos anos 20 do século passado, estes

autores já ressaltavam a urgência de pensar nas questões contemporâneas a partir da consideração da linguagem como ponto de partida e desvio para a apreensão da complexidade da experiência do homem em um mundo em constante transformação.

No contexto brasileiro, umas das mais importantes pesquisadoras de Bakhtin e o Círculo é Beth Brait, que há mais de vinte anos estuda a linguagem pelo viés bakhtiniano, denominando essa perspectiva de Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Nessa análise brasileira realizada pela autora, as Análises do Discurso são pensadas com outras teorias, embora exista aproximação maior com a Linguística (estruturalismo) e suas teorias fundadoras (o marxismo, a psicanálise e o formalismo russo). Considera-se o pensamento bakhtiniano como ADD para diferenciá-lo de outras perspectivas teóricas, como por exemplo, da AD francesa.

A ADD considera as particularidades discursivas para contextos mais amplos, onde há a consideração do sujeito composto a partir e por meio do outro, sendo este outro fator condicional para a existência do eu. Posteriormente, Bakhtin amplia a noção do termo discurso por relações dialógicas, pois a linguagem só vive em comunicação dialógica e toda sua vida está impregnada dessas relações.

Brait (2006, p. 9-10 *apud* PAULA, 2013, p. 250) afirma que o pensamento bakhtiniano representa hoje uma das “maiores contribuições para os estudos da linguagem”, embora os autores do Círculo não tenham se debruçado em um conjunto de preceitos sistematizados, o conjunto de suas obras motivou o surgimento da teoria dialógica do discurso.

Na perspectiva bakhtiniana, entende-se por linguagem, a atividade cognitiva que tem como princípio fundador a interação entre interlocutores por meio do diálogo, sendo esta interação, uma multiplicadora de mundos, produto da vida social e presente em todas as atividades humanas. “É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências”. (BRANDÃO, 2011, p. 268).

Lima (2014) corrobora com Brandão (2011) ao entender a linguagem como atividade que emerge da interação, de relações efetivadas entre sujeitos socialmente organizados, de atitude ativamente interessada, responsiva e valorativa em relação a realidade, ao mundo. Considerando estas questões, Bernardi (2015, p. 85) elucida que “o uso da linguagem, como constatou Bakhtin, está ligado a valores

éticos, estéticos e sociais, que variam através das épocas e estão na dependência das interações entre sujeitos ou grupos sociais”.

O autor afirma a importância que os estudos da linguagem possuíram no passado e como ainda são atuais, sendo pertinentes na contemporaneidade. É interessante ressaltar que Bakhtin não se deteve em definições conceituais, mas às realidades humanas vivas, ou seja, pensou no ser humano e em suas expressões. Assim, percebe-se no viés bakhtiniano “vários percursos que são desenhados para quem está se iniciando em seu pensamento, múltiplas possibilidades de trilhas se abrem.” (FARACO, TEZZA E CASTRO, 2011, p. 14).

A linguagem, de acordo com a teoria de Bakhtin e o Círculo, nunca está completa, é um projeto inacabado, pois cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado e avaliado de maneiras diferentes, por diversos outros olhares. A experiência cotidiana mais fundamental é aquela que se vive na e com a linguagem (SOUZA, 2011), que se dá por seu uso efetivo em diversos contextos nos quais ocorrem a comunicação discursiva.

Para se constituir enquanto sujeito no e do mundo, percebe-se que é imprescindível a interação social com os outros, não sendo possível passar por esse processo de forma isolada. Paraguassú (2013) afirma que o sujeito não é apenas o que ele enuncia verbalmente, sua origem não se situa em si mesmo, mas se constrói a partir de outros enunciados que perpassam sua vida nas variadas esferas da atividade humana. Ser sujeito é estar envolvido e constituído por discursos alheios, em uma relação de concordância ou não com os modelos sociais. Dessa forma, não há como negar que o indivíduo é social, constituído por valores, inserido na história e que, em contato com o mundo, produz sentidos.

A partir do momento em que se constitui a vida, esta já é influenciada por palavras alheias, sendo a visão de mundo do sujeito resultado de variados discursos. Bakhtin (2011) afirma que vemos com os olhos do outro e ouvimos com seus ouvidos. O autor afirma que:

Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua tonalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha tenra infância [...] Todos esses momentos me são necessários para a reconstrução de um quadro minimamente inteligível e coerente de minha vida e de seu mundo, e eu, narrador de minha vida pela boca de suas outras personagens, tomo conhecimento de todos aqueles conhecimentos. (BAKHTIN, 2011, p. 141 e 142).

O sujeito só toma consciência de si por meio da revelação para o outro, para ele e com seu auxílio. Os atos da autoconsciência são determinados pela relação com outra consciência. Ser significa conviver. É importante encontrar a si mesmo no outro e o outro em si. Como afirma Bakhtin (2011, p.341) “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*”.

É por meio do olhar do outro que eu me comunico comigo mesmo. A consciência está voltada para um fim. As vias de realização de uma ação e todos os meios de atingi-la são vivenciados interiormente. O outro desempenha papel determinante na concepção do sujeito. A alteridade marca o ser humano (SCORSOLINI-COMIN E SANTOS, 2010; BARROS, 2013). Não se pode pensar o homem fora de suas relações sociais tanto consigo mesmo, quanto com os outros que compõem a esfera social. Assim, o indivíduo não existe fora da alteridade, ou seja, sem relacionar-se com os outros, pois assim não haveria sentido e significado nas palavras. As relações dialógicas consideram a polifonia das vozes que são proferidas em cada enunciado.

O sujeito se constitui na interação com os outros e tece muitas vezes, relações conflituosas devido à polifonia existente em seu meio social, causando contradições nas interações entre sua voz entrelaçada com as demais vozes, como afirma Faiman (2011):

Contradição entre a liberdade de criação e a implicação de todo sujeito na relação triádica entre ele mesmo, o outro e essas vozes que se exprimem antes ou se exprimem em outros lugares, em paralelo: é inútil pretender estabelecer uma ordem de circulação do processo entre os pontos dessa tríade. (FAIMA, 2011, p. 166).

O sujeito procura dominar suas ações recorrendo a mudanças constantes de questionamentos que surgem nas interações com o outro e, modifica seu discurso quando encontra com outros discursos, pois é um lugar de passagens dos mesmos submersos e palavras diante dele. Todo discurso é dirigido à uma resposta e não pode fugir da influência profunda da réplica e seus entrelaçamentos se realizam nas e pelas interações entre os sujeitos.

Não tem como pensar a linguagem sem a noção de ideologia. O que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Para

Bakhtin (2009 *apud* PARAGUASSU, 2013; DAHLET, 2014), a linguagem é repleta de signos, sendo estes vivos, variáveis e flexíveis. A interação social se dá por meio destes signos, que são fragmentos materiais da realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como massa física, movimento do corpo ou outra coisa qualquer.

Os signos se criam na esfera social entre os sujeitos e não são neutros. Todos os indivíduos possuem consciência socioideológica, que abriga diversos signos e por meio deles realizam um exercício dialético que parte da infra-estrutura (que determina o signo), para uma superestrutura (realidade ideológica refletida e refratada). Os autores afirmam que “o signo, como algo cravado no ser humano, possui uma realidade não apenas objetiva, mas corporificada, em que dinamiza, problematiza e tenciona o humano em sua ebulição de significados”. (SCORSOLINI-COMIN E SOUZA, 2010, p. 754).

Essa consciência individual vai se formando por meio do diálogo entre signos verbais e não-verbais que ocorrem em um grupo socialmente organizado, assumindo uma construção social e ideológica. Bakhtin afirma que “quando estudamos o homem, buscamos e encontramos signos em toda parte e tratamos de compreender sua significação”. (BAKHTIN, 1986, p.114 *apud* MACHADO, 2011 p. 135).

A significação remete aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos a cada vez que são repetidos, além de ser criada por meio das relações dialógicas entre os sujeitos. O centro organizador de toda enunciação e expressão está situado no meio social em que se vive e é uma resposta a alguma coisa e assim, construída como tal, ou seja, um enunciado carrega consigo lembranças de outros enunciados e responde a enunciados passados que podem ser refutados, completos e/ou confirmados. Além disto, há enunciados que ocorrem como uma forma de antecipação prévia de respostas dos outros. Bakhtin (2011, p. 320), afirma que “dois enunciados alheios e confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.”

Machado (2011) apresenta que essa significação só pode ocorrer por meio da interação entre os sujeitos, ou seja, são construídas nas relações dialógicas. Tais relações se formam quando dois ou mais enunciados se colocam em situação de diálogo. Assim, consideramos a enunciação como produto da interação social, que

possui significação e produz sentido, sendo sempre uma resposta a algum enunciado anterior.

Assim, na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora; mas na ordem do sentido, ela é absoluta porque o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça constantemente. (ELICHIRIGOITY, 2008, pg. 190).

No entremeio das relações dialógicas entre os enunciados é que são produzidos os sentidos, que se estabelecem na resposta dos enunciados dos outros. Castro (2011) trata os enunciados como elos das interações socioverbais. Portanto, na perspectiva bakhtiniana, enunciados são formas compostas pela expressividade dos sujeitos, entre os quais ocorrem as relações dialógicas. (SOBRAL, 2015). Os enunciados estão altamente articulados, entre outras questões, ao meio de inserção social no qual os sujeitos estão inseridos. Isto posto, Faraco contribui ao afirmar que:

[...] enunciado concreto como um evento ético (do ato performed no mundo da vida), ou seja, o enunciado sempre situado num contexto cultural axiológico-e-semântico, lembrando que a aglutinação da forma hifenizada busca representar a perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo de que a semantidade do enunciado concreto envolve sempre e de modo interconectado valor-e-significado. (FARACO, 2015, p. 98).

Sem relação com o contexto cultural dos sujeitos, os enunciados não apresentariam sentido algum. A subjetividade ou a intenção discursiva do falante se expressa em suas escolhas e se materializa no enunciado, determinado pela esfera e desenhado pelo gênero discursivo (GRILLO, 2012). O que é dito é dito apenas uma vez, por mais que adiante seja utilizada a mesma palavra, a entonação da voz e o contexto serão diferentes, mudando o sentido do enunciado.

Toda enunciação e expressão estão situadas no meio social em que se vive. O lugar do sujeito falante é único e irreduzível e a relação que se estabelece com o outro a partir desse lugar é irreversível. No enunciado ocorre a alternância dos sujeitos do discurso. Se enunciar é se mostrar primeiro e se posicionar diante dos outros representados por meio de si mesmo. Ao se enunciar o sujeito provoca em seu interlocutor uma atitude responsiva, considerando a esfera social do momento. Assim, os sujeitos se enunciam, se revelam, percebem as diferenças e atribuem sentidos aos discursos alheios. Novamente, fica claro que a palavra não pertence

inteiramente ao seu locutor, uma vez que sua materialização sempre é e será dirigida à alguém. (GONÇALVES, 2008).

Bakhtin (2011) afirma que cada enunciado é individual e que aprender a falar é construir enunciados, pois nos comunicamos por meio deles e:

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Quanto a palavra proveniente das enunciações verbais que constituem as relações dialógicas, Bakhtin (2011) prossegue ao explicar que a consciência e a vida são de natureza dialógica. As expressões verbais dos sujeitos são diálogos inconclusos devido ao seu inacabamento. “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” (BAKHTIN, 2011, p. 348). As palavras adentram o tecido dialógico da vida.

A palavra é condição do diálogo e do discurso, ou seja, a comunicação discursiva se dá numa cadeia ininterrupta, não linear de interação. Se o discurso se encerra, não houve diálogo, uma vez que o discurso sempre é endereçado a alguém e remete a uma compreensão responsiva do outro. (SOBRAL, 2014). O discurso não se origina em um falante, não é individual e muito menos neutro, pois é intencional de acordo com o meio social de inserção, que por si só carrega sua ideologia. Bakhtin (2011) afirma que nos utilizamos de enunciados pré-existentes, nos apropriando das falas dos outros.

A palavra é polissêmica, contendo múltiplos fios ideológicos que a tecem, refletindo e refratando conflitos, apontando as características ideológicas de cada sujeito presente na interação. Acompanhando as palavras estão os gestos, as expressões faciais, a tonalidade e as entonações. “Trata-se de um olhar que vê o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re)constroem-se, modificam-se e transformam-se continuamente” (SCORSOLINI-COMIN E SOUZA, 2010, p. 751), ou seja, diz respeito a existência de uma pluralidade de vozes que participam ativamente nas relações dialógicas.

Tais relações estão fortemente atreladas a linguagem, o que Bakhtin e o Círculo chamam de ideologismo, sendo este considerado como princípio de produção de conhecimento no qual a interação verbal está centrada nas relações sociais, sendo entendido como a visão de mundo de determinado grupo social. Por meio dele fica evidente a possibilidade de conhecer o sujeito por meio de suas enunciações com seus interlocutores.

A ideologia no Círculo bakhtiniano, remete aos interesses de um grupo social ou uma classe, e isso se verifica em todos os campos das relações sociais [...] a ideologia é concebida, nesse contexto, como um conjunto de valores e interesses de determinado grupo social ou classe e é inerente ao signo. A linguagem não pode ser vista de fora da ideologia e é o fator primordial de constituição da consciência do sujeito. (LIMA, 2014, p. 302).

O sujeito fundamenta seu conhecimento por meio dos discursos que produz, sendo solidário das alteridades dos outros. O outro delimita e constrói o espaço do sujeito no mundo. De acordo com Barros (2011, p.27) “o dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem de um sujeito histórico e ideológico”. Dahlet (2011) complementa esta questão ao afirmar que tanto a voz como o corpo são constituintes do falar. O autor continua definindo que o discurso exteriorizado é como um prolongamento do corpo. “Na verdade, sua atenção passa então da avaliação social para a justificação da sua “expressão axiológica”, podendo assim introduzir o conceito de condutor intercorporal.” (DAHLET, 2011, p. 253).

A perspectiva dialógica bakhtiniana considera a busca de pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências na plenitude de sua manifestação semiótica, tanto na dimensão verbal, visual e/ou verbo- visual. Como o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante, este não pode ser tolhido ou forçado. É livre e não pode dar garantias. Quanto à liberdade, Souza (2011) contribui:

[...] a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento o permanente contanto com a liberdade. Um pensamento em permanente contato com a liberdade é o que assume e torna indispensável o diálogo entre a verdade e o erro, a ciência e a ficção, o ser e o não-ser, o mesmo e o outro, o conteúdo e a forma, a paixão e a razão...” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 322).

Bakhtin defende que a consciência individual não pode explicar nada, a não ser a partir de fatos socioideológicos. Assim, o sujeito não pode ser estudado como coisa, pois é um ser dialógico, por mais que possa permanecer sem ter voz.

Nas relações dialógicas, as palavras sem significados são sons vazios. O significado de cada uma delas é uma generalização, um conceito, é a chave de compreensão entre pensamento e linguagem. Quando um sujeito enuncia seus pensamentos para os outros, observa que suas palavras retornam para si modificadas, enriquecidas. Essa verbalização externa contribui para uma melhor compreensão do discurso interior, corroborando com a organização efetiva do pensamento. (FREITAS, 2011).

Dessa forma, quando a verbalização se organiza e constrói discursos que explicam e classificam o mundo, o locutor estabelece relações e dependências que são expressas em valores e visões de mundo, que dialogam com enunciados anteriores e posteriores. (PISTORI, 2010). As vozes contidas nas relações dialógicas das consciências não se dão apenas face a face, mas em uma dialogização interior da palavra, que é perpassada pela palavra do outro. Segundo Bakhtin (2011), o homem entra no diálogo com voz integral, participa dele com seu destino e individualidade, existe na realidade, nas formas do eu e do outro. O eu na forma do outro e o outro na forma do eu. Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente ocorre uma tensa interação do eu com os outros.

[...] o sujeito se constrói não só pela determinação do outro, mas pelo esforço para se diferenciar das formas desse outro, que o reformula completamente. Portanto, é só retomando intensamente sua presença através das marcas de ruptura com o nós consensual que o antecede que o eu torna possível o que dele se perceberá. (DAHLET, 2011 p. 83).

Assim, o eu só existe a partir do diálogo com outros eus, que se constroem em colaboração com os eus sendo autores uns dos outros, realizando-se no discurso, apoiando-se em um “nós”. O outro do sujeito é um “nós”. Quando se abre um espaço de não-coincidência do sujeito consigo mesmo, há uma nova dimensão da relação dialógica: a dimensão do não-eu-para-mim.

Cada homem é um *eu-para-si*, um eu único, porque todos os demais são outros. “O homem deixa de ser coisa, mas não se torna indivíduo, ou seja, permanece objeto situado na zona do *outro*, vivenciável na forma pura do outro, distanciando na zona do *eu*.” (BAKHTIN, 2011, p. 353) Nessa arquitetura são

valorizadas as relações dialógicas do eu-para-mim, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro.

Quando consideramos as relações dialógicas, que priorizam o diálogo proveniente das interações sociais por meio da linguagem, sendo ela de qualquer natureza, não apenas verbal, torna-se importante ressaltar que esse diálogo é tenso, conflituoso, aonde há o debate de ideias que nem sempre são comuns a todos os envolvidos. Brait (2011) comenta essa questão da tensão existente no diálogo, visto que este nem sempre é simétrico e/ou harmonioso. Em continuidade desta ideia, Souza (2011) também afirma que:

Diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico. (SOUZA, 2011 p. 319).

É por meio do diálogo que as relações entre os sujeitos se efetuam, que o sujeito se torna autor da sua enunciação. O tratamento dialógico preserva a liberdade e inconclusibilidade do homem, sendo forma clássica de comunicação discursiva. Brait (2015) afirma que as relações dialógicas estão presentes em toda a linguagem humana, em suas relações e manifestações.

Assim, os autores colocados em evidência na presente pesquisa, trazem teorias que nos ajudam a refletir em nosso tempo sobre a importância da linguagem e das interações que estabelecemos com nossos interlocutores. Uma das questões mais importantes que Bakhtin e o Círculo trazem a tona é a necessidade estética absoluta do homem em relação ao outro, sendo essa, irreversível. Quando se refere a estética, Bakhtin (2011) apresenta o corpo do homem como objeto estético e o que nele se personifica e se humaniza. Atribui valor estético especial como um corpo que expressa uma alma. “Perceber esteticamente um corpo é vivenciar empaticamente os seus estados interiores, do corpo e da alma, através da mediação da expressividade exterior. (BAKHTIN, 2011, p. 58).

Haynes (2002) afirma que Bakhtin não definiu o conceito de estética explicitamente, mas que o autor preocupou-se com a forma como os seres humanos dão forma à experiência, como por exemplo, percebem um objeto, texto e/ou o outro

e como tal forma é sintetizada pela percepção como um todo. Haynes (2002) continua:

Bakhtin's approach to aesthetics is thus unique. It is based not only on categories such as the aesthetics (the aesthetic attitude or aesthetic object) or aesthetic values (truth, goodness, or beauty), but also on the phenomenology of self-other relations, relations that are embodied in actual bodies, in space and a time. In some of his essays Bakhtin treated traditional aesthetic categories such as detachment, empathy, isolation, and the aesthetic object, as well as theories of art and relationship of art and morality. But in discussing each of these categories and topics, he focused on the unique human being located spatially and temporally and thus having a particular relationship to all other persons, objects, and events in the world.⁵ (HAYNES, 2002, p. 294).

De acordo com a autora, Bakhtin se deteve mais no ser do que em como categorizá-lo, se importou mais com as relações entre os sujeitos e como tais relações poderiam ser efetivamente realizadas. Bakhtin (2011) entende que a vida é passiva em sua expressão estética, quem cria e ativa essa expressão é o outro. Afirma ser importante enxergar mais que a existência, ocupar uma posição fora da existência esteticamente enformada. Pode-se entender essa visão estética do outro, como o corpo do mesmo. O acabamento estético enformado da vida dos sujeitos, são os seus corpos, considerando que é a forma externa da consciência, dos pensamentos.

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é axiológica ao outro, a sua relação com ele. Bakhtin (2011, p. 11) afirma: “não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais.” Dessa forma, entende-se que o sujeito deve ser um ser inacabado, a fim de alcançar o acabamento por meio do outro. Haynes (2002) apresenta o inacabamento, como um dos fundamentos mais importantes da escrita bakhtiniana. A sensação de liberdade e abertura que perpassa a ideia de inacabamento é uma condição intrínseca da vida diária dos sujeitos. O inacabamento se refere à necessidade do sujeito dos outros,

⁵ “A abordagem estética de Bakhtin é única. Não se baseia apenas em categorias como estética (a atitude estética ou objeto estético), ou valores estéticos (verdade, bondade ou beleza), mas também na fenomenologia de relações mesma-outras, as relações que são incorporadas nos corpos atuais, no espaço e no tempo. Em alguns de seus ensaios Bakhtin tratou de categorias estéticas tradicionais, tais como deslocamento, empatia, isolamento, e o objeto estético, bem como teorias da arte e da relação da arte e da moralidade. Mas discutindo cada uma destas categorias e tópicos, ele se concentrou no ser humano único, localizado espacialmente e temporalmente e, assim, ter uma relação especial com todas as outras pessoas, objetos e eventos no mundo.” – Tradução minha

em busca de finalizar o ser. O acabamento total, completo, só é alcançado na morte, quando o sujeito teve um fim. (HAYNES, 2002).

Portanto, o sujeito é considerado um ser inacabado, necessitando relacionar-se com o outro para que este lhe dê o acabamento. O sujeito se constitui por meio dos outros, o que enriquece sua individualidade. (SOBRAL, 2015). Ademais, só é possível o sujeito se ver pelo olhar do outro, por meio do excedente de visão que o outro tem da imagem individual externa que não é acessível ao que está sendo observado. Geraldi (2011) comenta:

É no panorama em que estou, que o outro vê, que adquiro para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher, na forma de uma completude provisória, minha incompletude. Obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão. Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias. (GERALDI, 2011, p. 18).

O excedente de visão dá acabamento ao outro. É algo visto por um sujeito desde seu lugar no mundo inacessível ao outro, e por meio dele também pode haver diálogo entre duas consciências, mesmo sendo consigo mesmo. Souza (2011), apresenta que é com o olhar do outro que o do sujeito se comunica com seu interior. É o outro que possibilita o acabamento que o sujeito busca, por meio da visão ampliada que possui. Machado (2011, p. 195) salienta que o que “é inacessível ao olhar de uma pessoa é o que preenche o olhar da outra. Logo, na esfera das relações humanas e da comunicação o excedente da visão é tão importante quanto aquilo que se oferece explicitadamente ao olhar”.

Só o outro pode dar acabamento ao indivíduo que é observado (TEZZA, 2011). Os seres humanos estão na fronteira do mundo em que vivem e apenas o outro pode dar ambiente e completar o que falta ao olhar. As palavras estão contaminadas pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento. Tal acabamento é uma categoria estética que dá formas de valorização das relações do sujeito e do outro e é criado pelo excedente de visão. (MACHADO, 2011).

Ainda sobre o excedente de visão, Castro (2011) complementa:

Estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro. Nesse sentido, minha exotopia, meu excedente de visão tem

necessariamente que desenvolver o contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante. Essa deve ser a preocupação primeira do cientista social. (CASTRO, 2011, p. 94).

É possível compreender desta forma, a singularidade e a insubstituívelidade do lugar do sujeito no mundo, além de perceber a importância de vivenciar o outro e colocar-se no lugar dele.

Partindo das ideias compartilhadas por Bakhtin e o Círculo, foi possível observar como a teoria da linguagem não aparece de forma descontextualizada quando relacionada a atualidade. Uma vez que ao considerar o contexto de inserção dos indivíduos e compreendendo as enunciações como ações provenientes da cultura e das relações sociais, as contribuições bakhtinianas serão constantemente renovadas, acompanhando o tempo e espaço de vivências dos indivíduos. Bernardi (2015) corrobora ao afirmar:

Todos os seus trabalhos e teorias, mesmo aqueles do início da carreira, são movidos pelo mesmo princípio e pela convicção de que toda a produção cultural humana se elabora a partir de múltiplas participações, pelo dialogismo quase infinito da linguagem. (BERNARDI, 2015, p. 75).

Por meio da contextualização do surgimento da teoria da linguagem e das contribuições de Bakhtin e o Círculo, foi possível criar uma esfera dialógica com o ambiente escolar, lugar em que há polifonia por excelência, construído de forma plena com as interações sociais de diferentes perspectivas e posições no mundo. Desta maneira, entende-se que Bakhtin percebe a linguagem como produtora de sentidos e dessa forma, consegue transitar em variados campos de conhecimentos. (FREITAS, 2011).

Ademais, como Amorim (2015, p. 41) afirma: “Parece-me que, justamente, o mundo contemporâneo, com seus valores dominantes, precisa mais do que nunca de Bakhtin e de sua filosofia moral”.

2.1 Bakhtin X Escola: Um Diálogo Possível

[...] toda proposta contém uma aposta, quer dizer, é parte de um projeto de sociedade, de infância e de educação. (KRAMER, 2011, p. 187).

Considerando o foco dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem e suas formas de expressão, foi possível perceber como as relações dialógicas tecem diversos fios condutores que possibilitam o encontro da linguagem com outras esferas da atividade humana, como no caso da escola.

Bakhtin foi professor e, provavelmente por este motivo, suas reflexões sobre a linguagem dialogam com a esfera educacional. Segundo Freitas (2011):

Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da Educação. Mas toda a sua teoria, ao enfatizar a importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico. Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. (FREITAS, 2011, p. 146 e 147).

A linguagem de maneira geral, aparece como produto humano em relação as suas práticas sociais e a construção de conhecimentos passa a ser partilhada e coletiva. Assim, a discussão da esfera escolar como lugar de encontros dialógicos no qual as mais variadas linguagens tendem a serem desenvolvidas, é pertinente na perspectiva bakhtiniana.

Por meio da escola cria-se o universo simbólico no qual nascemos e nos movimentamos. As relações dialógicas fazem parte da nossa constituição e internalizamos os signos, que como citado anteriormente, são plurivocais e plurissignificativos, ou seja, possuem significações diversas para cada indivíduo.

A alteridade permeia as relações entre os sujeitos, refletindo e refratando a realidade destes. Na escola, há diversos caminhos que aproximam os indivíduos e estabelecem diferenciadas relações nas quais um modifica o outro. O sujeito nunca sairá de tal relação da mesma forma como entrou em contato com ela. Os discursos proferidos por professores, alunos e funcionários se entrelaçam e produzem sentidos variados abertos à quaisquer interpretações e compreensões. De acordo com Bakhtin (2011, p. 378) “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.”

Os discursos constituintes de quaisquer esferas sociais, incluindo a escola, são considerados fenômenos sociais nas variadas esferas da vida e suas manifestações. Ao se enunciar enquanto indivíduo, a fala constitui-se por vozes que compõem a esfera de vida e as relações construídas até o presente momento. Provavelmente a escola é o lugar aonde as oportunidades de construção social se dão por maior parte de tempo. Assim, ao considerarmos a dimensão verbal da enunciação, observa-se que:

Sempre a palavra está associada à posição de poder do pai, da religião, do político, do professor, etc., que circulam em diferentes esferas ideológicas e podem trazer conteúdos diferentes. Já a palavra interiormente persuasiva, se entrelaça com a palavra do outro e sua compreensão exige uma ativa participação do interlocutor. Bakhtin sublinha ser importante entender as palavras dos outros, como uma “hermenêutica do cotidiano. (CAMPOS, 2015, p. 126).

A educação, do ponto de vista bakhtiniano, seria como uma experiência humana nas suas dimensões epistemológica, ética e estética, que considera o outro como prioridade (KRAMER, 2013). Geraldi (2013) complementa que nessa perspectiva, a educação seria uma atividade essencialmente estética, realizada eticamente. Isso significa alterar a perspectiva atual do ensino que valoriza o conhecimento mediado por um agente ético, desconsiderando os acabamentos provisórios que definem o futuro desejado.

Antes de conferir à escola o papel de transmissora de conhecimentos pré-estabelecidos e “engessados”, é interessante atribuir valor para o foco de sua existência: os sujeitos-alunos. Cada ser humano ao nascer, é bombardeado por referenciais ideológicos tecidos por suas relações que conferem acabamento estético, dizendo-lhe quem é e quem deverá ser. Assim, os alunos não chegam às escolas como livros fechados com páginas em branco. Nesse sentido, Castro (2011) elucida:

Quando nascemos, esses mundos de representação já existem, o outro os construiu para nós e é, agora, na minha relação com esse outro, com os outros, que meu mundo semiótico vai ser construído. Essa ideia me parece ser a fonte de inspiração para o esboço de uma antropologia filosófica a que se refere Bakhtin, pois tanto o meu nascimento e a sequência de minha vida estão marcados por aquilo que sempre só o outro sabe, vê e conhece do mundo e de mim. (CASTRO, 2011, p. 90).

Não tem como exigir dos alunos que sejam como um “nós” sem considerar o eu que está contido em cada um deles e que estabelecerão relações com outros eus. Bakhtin (2011, p. 347) comenta que “não podemos predeterminar o indivíduo (e sua evolução), não podemos subordiná-lo ao nosso próprio plano. Não podemos espiá-lo e escutá-lo às escondidas, forçá-lo a autorrevelar-se”.

A escola tende a considerar que o sujeito-aluno seja domesticável, um mini-adulto com a função de seguir todas as normas e regras da sociedade para que se prepare efetivamente para o mundo “lá fora” ou do trabalho, para que seja responsável em seus atos e saiba se portar de forma adequada. Quando se coloca essa ideologia em primeiro lugar, as relações tendem a ser monológicas e o ensino mecanizado, lento e sem sentido.

Se há, com efeito, um discurso científico sério, desprovido de humor, é aquele da “ciência” pedagógica que faz das crianças futuros adultos que temos que formar, tornar semelhantes a nós. E de nada serviria idealizar uma infância como superior a tudo ou como momento mágico. E, ainda, quem dentre nós não reconhece que a criança deve aprender a falar nossa língua e também tudo o que passa da cultura através dela. Como fazer para ensinar também a nós mesmos a não fazer e a não ensinar às crianças a fazer o que faz o jovem Kolia, a criança que, conta-nos Dostoiévski, imita os adultos e diz “eu gosto do povo?” (FRANÇOIS, 2011, p. 207).

É importante considerar as especificidades dos estudantes e a pluralidade cultural presente nas relações cotidianas, que se formam para além dos muros escolares. O papel da escola é atuar considerando as diferenças e combatendo as desigualdades em nível de apropriação do conhecimento. Corroborando com essa ideia, Freitas (2013) comenta que:

As pessoas que interagem com a criança não são objetos passivos ou simples juízes de seu desenvolvimento, mas companheiros ativos que guiam, planejam e orientam as suas condutas: são agentes de seu desenvolvimento. (FREITAS, 2013, p. 307).

Novamente os autores refletem o pensamento sobre a importância da interação nas relações que ocorrem na escola. Segundo Goulart (2013), Bakhtin defendia que a escola é um dos lugares de viver a transformação ideológica, que é um conflito tenso pela circulação de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos. O ponto interessante nesse sentido, é que não há uma verdade única e absoluta, justamente pelas relações dialógicas presentes na esfera escolar. Bakhtin e o

Círculo não eram adeptos a teorias fechadas, inflexíveis, mas ao contrário, acreditavam na efetividade das relações dialógicas em um mundo plurivocalizado, onde é necessário que as vozes dos indivíduos sejam ouvidas.

Na sala de aula há relações de muitas vozes que se confrontam no sentido de se enunciarem em detrimento dos diferentes pontos de vista que existem, das ideologias que constituem professores e alunos. Em cada palavra há plurivocalidade e vozes que carregam as entonações emotivo-volitivas, possibilitando novas entonações. Barros (2013) comenta que a entonação é a expressão fônica da avaliação social, ou seja, é por meio dela que os interlocutores se avaliam e se expressam. Na escola, “signos verbais e não-verbais estão a todo o momento sob avaliação ideológica da criança” (BOM, 2013, p. 6), o que confirma que o sujeito escolar não é desprovido de ideologias.

Uma voz jamais fala sozinha, pois a natureza da linguagem é dupla (TEZZA, 2011). A minha palavra está contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento. Bakhtin (2011) afirma que a forma estética é fundamentada no interior do outro e as vozes estão contidas na relação dialógica das consciências individuais.

Só será possível construir a consciência de si e do outro a partir do momento que se compartilha olhares com o outro e se cria uma linguagem como fruto dessa relação. É necessário existir o sentimento de cumplicidade responsável pelo outro, se colocar em seu lugar e algumas vezes, se calar para permitir a enunciação da voz do outro, compreendendo assim que não há soberania na existência. A partir do momento em que o outro se torna prioridade absoluta, deve ser escutado, olhado no rosto e valorizado enquanto sujeito. Cada pessoa é insubstituível e cada ato é singular, dado na ação. Assim é o não álbi do existir no viés bakhtiniano.

Em todas as esferas sociais ocorrem interações, discursos e enunciados que se entrecruzam e formam uma malha discursiva ininterrupta e passível de atribuição de sentidos, mas a escola é uma das esferas na qual esse processo parece ser mais evidente. Entendemos assim por ser um ambiente específico no qual pessoas interagem a todo momento, criando diversas relações alteritárias e o discurso bakhtiniano se encaixa perfeitamente nesse contexto. Sem alunos, não há escola. Sem professores que possam criar relações de proximidade, contextualizá-los enquanto sujeitos, contribuir para que se formem e se transformem socialmente, também não há.

Essas relações de proximidade criadas entre alunos e professores surgem no contexto da própria necessidade que os sujeitos têm dos outros, enunciada por Bakhtin e o Círculo. Dentre as relações existentes na esfera escolar, uma das principais é a estabelecida entre professores e alunos, sendo que os primeiros são considerados os responsáveis pela aprendizagem das crianças e, de certa forma, pela permanência das mesmas na escola. Spriggay e Freedman (2007), crêem que o currículo escolar e os professores atuam de uma forma fundamental sobre os alunos por meio das práticas curriculares. Os sujeitos precisam estabelecer relações dialógicas com seus professores para constituírem-se enquanto sujeitos.

Além disso, os professores e funcionários também se constituem enquanto sujeitos ideológicos nas relações que estabelecem diariamente com colegas e alunos. É uma via de mão dupla em constante movimentação, aonde se dá e ao mesmo tempo, se recebe. Desse modo, pode-se afirmar que não há educação sem linguagem.

A orientação dialógica do discurso é a base para a construção de relações dialógicas, no movimento de linguagens sociais de diferentes naturezas. No entanto, o que continua a vigorar é a tendência centralizante da vida ideológica verbal da *unidade* na diversidade. (GOULART, 2013, p. 76).

Essa linguagem que se dá via comunicação da vida cotidiana torna-se rica vinculada aos processos de produção e às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. Na verdade, a própria escola imprime em seu aluno sua ideologia, que confronta-se com as ideologias existentes e permite ao sujeito atribuir sentidos ao seu contexto. Ao responder ao ato cultural é que o indivíduo contacta com sentidos e valores, pois entende-se a cultura como totalidade de significados, sendo que seus domínios se definem em suas correlações com os demais domínios do mundo. (FARACO, 2015).

Segundo Bakhtin, cada um de nós ocupa um lugar determinado, e desse lugar único, revelamos nossa visão do outro e do mundo físico que nos envolve. Nesse sentido, se enfatiza o lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos a nossa experiência de ser e estar no mundo, que é atravessado por valores culturais (SOUZA E ALBUQUERQUE, 2013).

Da mesma forma como um enunciado surge em resposta a outro enunciado e cria-se uma relação de “ir e vir” das palavras que formam discursos, os atos na escola responderão a outros atos. Trata-se de assumir uma postura responsiva e

ética no que diz respeito a educação. De acordo com Kramer (2013, p. 31), “no que se refere ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro”.

Freitas (2013) afirma que as relações sociais devem provocar as pessoas para que se inscrevam, instituam e escrevam-se, reconhecendo coletivamente a si e aos outros. O autor comenta que Bakhtin não responde a todas as questões educacionais de forma direta, mas seus textos possibilitam compreender a relação professor-aluno como dialógica, na qual se enfrentam dois ou mais sujeitos em um processo de construção compartilhada do conhecimento.

As contribuições teóricas de Bakhtin e o Círculo possibilitam uma visão mais abrangente de mundo, dialogando com contextos variados, que vão além do conceito verbal de texto, abrindo espaço para outras considerações sobre a linguagem.

3. 1º TEMPO DE JOGO: UM CORPO EM PERFORMANCE?

Não sendo um instrumento da razão, o corpo, distinguido da presença humana, está voltado à insignificância. (BRETON, 2016, p.84).

No capítulo anterior, Bakhtin e o Círculo foram apresentados como grandes pensadores e pesquisadores da Dialógica da linguagem e, como que suas contribuições podem ser referenciadas no âmbito educacional. Os autores ressaltam a importância das relações sociais, de diálogo entre os sujeitos e que a comunicação é sempre acompanhada de atos sociais de caráter verbal e não-verbal, que podem ser gestos, atos simbólicos, entre outras formas de enunciação. (CUNHA, 2011). Bakhtin (2003, *apud* LIMA, 2014, p. 40) afirma que “cada esfera de atividade humana elabora e reelabora constantemente seus tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Cavalcanti (2013) complementa:

[...] no enunciado há falante e ouvinte: parceiros na comunicação discursiva. O processo de recepção é, portanto, ativo. Todo enunciado tem natureza responsiva imediata ou não, o que se detecta pela alternância dos sujeitos do discurso num processo em que o enunciado se constitui na transmissão da palavra ao outro – parceiros do diálogo. (CAVALCANTI, 2013, p. 142).

As formas de se enunciar, de transmitir as palavras, implicam nas relações sociais entre sujeitos, possibilitando a percepção individual da necessidade que se tem dos outros. Nesse aspecto, as enunciações tornam-se uma imensa cadeia de vozes que se entrecruzam na esfera social e contribuem para as aprendizagens disponíveis em diferentes âmbitos da vida.

Ao se enunciar, o corpo do sujeito passa a ser uma espécie de esquema corporificado da enunciação. Barros (2015, *apud* DISCINI, 2015), afirma que a enunciação é atividade humana por excelência que reflete esse esquema do corpo. Os sujeitos criam sentidos por meio dos atos, que são criados pelos enunciados, que como relatado anteriormente, são respostas a enunciados anteriores. Assim, pode-se vislumbrar o entrelaçamento que ocorre nas relações: “enunciados-gestos-corpo-respostas-sujeito-outro-diálogo-esfera’ social. Analisando sob esse ponto de vista, parece haver uma interdependência de todos estes elementos para que o sujeito se torne efetivamente um sujeito social. A autora continua:

[...] corpo delineado pela função de tomar decisão diante do *outro*, que, feito sistemas de crenças e aspirações, atravessa o *eu*. O corpo então se apresenta ao ocupar um lugar preenchido por julgamentos morais, entendida a moralização como interpretação que, concretizada na semântica discursiva, está fincada na avaliação axiológica de valores, a qual é esboçada na práxis enunciativa [...]. (DISCINI, 2015, p. 71).

Assim, o ato de enunciação, produz o enunciado, que por sua vez, produz o sujeito. Ao se posicionar de alguma forma, o sujeito age por meio de atos enunciativos responsivos, estando esta performance diante da significação que foi construída naquele momento, em determinado contexto. Os enunciados refletidos no corpo, tornam-se gestos que efetivam uma práxis enunciativa do corpo como estrutura e acontecimento no âmbito social. Desta forma, os gestos são discursivos e atuam em um corpo constantemente afetado pelo mundo e, portanto, podem criar sentidos que colaborem no processo de significação dos sujeitos.

Em “*Estética da Criação Verbal*”⁶ Bakhtin (2011) dialoga com o conceito de texto capaz de agir sobre o corpo, por meio da interiorização do material verbal. Isso significa que o texto em sua forma escrita é tomado pelo sujeito, que o interioriza verbalmente através da consciência e o exprime por meio de atos, de ações corporais, ou seja, age por meio do corpo, influencia o corpo do sujeito. O texto é considerado algo material, mas a partir do momento que é produzido por um sujeito, passa a ser um enunciado endereçado a alguém, partindo de um processo de instauração de sentidos com marcas em sua própria materialidade. Quando se trata de texto, este não tem um sentido único e pronto, mas um sentido que ocorre em detrimento da interação que se mantém com o outro. Portanto, entende-se que o sujeito percebe o corpo como (re)produtor e receptor de discursos.

Faraco (2011) reforça que Bakhtin deixa claro que um texto não pode ser tratado apenas em sua dimensão verbal, mas sim como algo complexo e que ao se relacionar com os aspectos culturais, participa e se corporifica nessas relações. Ao se relacionar com os outros, os sujeitos procuram por seu acabamento, pois necessitam do outro para auxiliar em seu inacabamento. Ademais, o diálogo não conhece o acabamento em si, visto que não há limites para o evento dialógico, pois não é estável, mas renova-se em sentidos diversos. Pitches (2011) corrobora ao reconhecer o inacabamento do corpo, visto que este se encontra sempre em

⁶ Estética da Criação Verbal é uma coletânea que reúne textos escritos por Bakhtin em diferentes anos.

processo de transformação, que resulta em novas formas de pensar, fazer e formas de viver.

A linguagem pode ser considerada como organizadora do pensamento e planejadora da ação, além de produto da vida social. Mas é importante entender, de acordo com Campos (2011, p. 137) que “a linguagem não é suficiente por si só, mas requer vozes e linguagens múltiplas, de modo que traz o objeto da representação.”

Bakhtin, no texto “*Para uma filosofia do ato*”⁷, apresenta interesse pela questão moral dos indivíduos e, considera o ato como a base da participação do ser no mundo, pois “o ato de pensar é sempre singular e diz respeito a um sujeito único.” (AMORIM, 2015, p. 22) Assim, o escritor russo diferencia ato de ação, defendendo que a ação é qualquer comportamento realizado sem pensamento prévio. Já o ato, seria ao contrário, respondendo por si mesmo, aonde o indivíduo se revela e se arrisca. Do lugar onde o ser se encontra e no espaço em que ocupa, o que vê e pensa é de sua integral responsabilidade, não havendo álibi para que não assuma o que pensa. Ao reconhecer seu pensamento, o sujeito imprime sua marca, singularidade e participação no mundo.

A forma de exteriorizar essas ações pensadas individualmente ocorre por via corporal. É o corpo que se enuncia de variadas maneiras. Por meio deste corpo material é que as relações dialógicas ocorrem de fato, pois a consciência de cada sujeito habita no corpo biológico que o constitui.

Bakhtin considera o corpo como fronteira necessária para as relações humanas. Neste ponto, Tezza (2011) argumenta que:

A representação do corpo – o corpo exterior, o corpo interior (o meu corpo é um corpo interior; o do outro, exterior) – é a questão que Bakhtin vai desdobrando, chegando a esboçar uma história da representação do corpo (na Antiguidade, no Cristianismo, no Renascimento, em várias correntes filosóficas), numa sequência visivelmente provisória, com cortes, tópicos nominais avulsos, em instantes mais um texto de anotações em estado bruto – o que fica evidente é a busca de uma fundamentação filosófica para a sua estética geral. (TEZZA, 2011, p. 244).

Na relação de interação com o outro, este só é visível a mim por meio de sua materialidade corporal, tendo acesso restrito a sua consciência e ideologias. O que sei do outro é o que ele expressa verbalmente, oralmente e corporalmente.

⁷ Texto que integra um conjunto de manuscritos de Bakhtin. Provavelmente foi escrito entre os anos de 1920 e 1924, mas permaneceu como texto inacabado até 1986, quando foi publicado na Rússia.

Bakhtin afirmou que através do que o homem exprime exteriormente (para o outro), do corpo à palavra, ocorre uma tensa interação do eu com o outro. “A articulação da linguagem e a mímica, por ocorrerem na vida como linguagem, possuem uma tendência expressiva (a articulação e o gesto expressam ou imitam) bem mais forte.” (BAKHTIN, 2011, p. 88).

No diálogo tecido entre a teoria da linguagem bakhtiniana e o corpo, tornou-se importante aprofundar as noções deste corpo para tornar mais significativo tal relação dialógica com Bakhtin e compreender qual corpo é este que pretende-se tratar na presente pesquisa.

Ao considerar o olhar antropológico do corpo, o encontramos, segundo Breton (2016) como o fio condutor das relações sociais com o mundo, sem o qual não existiria o homem, sendo a existência humana no mundo corporal. O autor afirma que “cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas *performances*, suas correspondências, etc. Ela lhe confere sentido e valor”. (BRETON, 2016, p. 8).

Existem diferenças nos olhares das sociedades orientais com as ocidentais. A primeira, não separa o homem de seu corpo, diferentemente da segunda, que interpreta a relação corpo-homem de forma dualista, ou seja, faz separação do homem com seu corpo, considerando-o alma e corpo. A partir de 1960, o homem ocidental passou a perceber seu corpo e desenvolver um novo imaginário para o mesmo.

Pitches (2011) revela que atualmente o corpo não tem importância em si mesmo, estando praticamente inexistente na contemporaneidade. O autor afirma que essa visão dualista herdada pelo Ocidente, é fruto da teoria cartesiana de Descartes⁸, que considerava o corpo como uma entidade separada da mente. Assim, a abordagem ocidental compreende o corpo como parte subordinada à mente, sendo esta primordial para a aprendizagem humana. Descartes formulou tal teoria no período Iluminista, onde a aquisição de conhecimentos através da aplicação de rigorosos métodos era considerado de suma importância e, onde o mundo e a realidade só poderiam ser apreendidos pelas capacidades racionais da mente. Nesta teoria o corpo é transformado em objeto de conhecimento anatômico,

⁸ René Descartes (1596-1650): filósofo francês, matemático e fisiologista. Considerado o pai da Matemática e da Filosofia moderna.

químico e biológico, tornando-se parte de disciplinas escolares que emolduravam o entendimento funcional do corpo.

O corpo estético consegue se situar no tempo e espaço do mundo, sendo este como signo do sujeito. Neste quesito, dialogamos com Bakhtin e o Círculo, que em sua teoria retrata os signos como portadores de significados em diálogo com o meio social decorrente nas relações dialógicas entre os sujeitos. Socialmente, o corpo situa-se como construção simbólica, uma vez que “as representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa.” (BRETON, 2016, p.15).

Os sujeitos, como o próprio Bakhtin (2011) afirma, só existem por meio de suas relações com os outros, sem os quais, o homem não teria espessura, nem consistência. Assim, o corpo seria uma forma de fronteira que delimita a presença humana, sendo o próprio homem, não apenas um meio de sua encarnação. Através do corpo é que o ser humano se comunica com os diversos campos simbólicos que dão sentido ao coletivo, tomando consciência de sua identidade e enraizamento físico por meio de redes de correspondências.

O corpo ainda hoje, muitas vezes é tratado como requisito de posse, o que na realidade, o torna como resto, e não como um mediador entre o sujeito e o mundo, efeito de uma construção social e cultural. Este corpo impõe-se como tema de predileção do discurso social, território a ser explorado, lugar privilegiado de bem-estar. Torna-se um objeto produzido pelo próprio sujeito. Neste aspecto, Pitches (2011) revela:

Despite its apparent simplicity, the term “body” is a contested concept. It is used in a great number of contexts and alluding to a wide range of different objects, organisms and concepts. In this way, it is possible to use the word “body” to talk about *the body* of work of a director, *the body* of a wine, *the body* of a text (its argument), an organization’s *body*, a *body* of water, and, of course, of human *bodies*.⁹ (PITCHES, 2011, p. 21).

O século XXI, refletindo o dualismo cartesiano, prioriza um corpo limitado, isolado, fechado em si mesmo, exterior ao mundo. Percebe-se na modernidade,

⁹ “Apesar de sua aparente simplicidade, o termo “corpo” é um conceito contestado. Ele é usado em um grande número de contextos e aludindo a uma ampla gama de objetos diferentes, organismos e conceitos. Desta forma, é possível usar a palavra corpo para falar sobre o corpo de trabalho de um diretor, o corpo de um vinho, o corpo de um texto que se encaixa em argumento, o corpo de uma organização, um corpo de água, e, claro, de corpos humanos.” Tradução minha.

uma espécie de divórcio dos sujeitos com seus corpos, proveniente da visão ocidental dualista, como afirma o autor:

O estilo dualista da Modernidade deve-se ao imperativo do fazer, que impele o sujeito a moldar-se como se fosse outro, convertendo seu corpo em objeto a se esculpir, manter e personalizar. De seu talento em fazê-lo depende, em grande medida, a maneira pela qual ele será percebido pelos outros. (BRETON, 2016, p. 211).

Nos últimos séculos, o corpo tem sido considerado objeto prático, uma ferramenta que pode ser usada para realizar tarefas específicas. Parece que houve uma espécie de apagamento do corpo em processo de mudanças constantes, e a percepção humana do mesmo tornou-se limitada, fornecendo uma falsa sensação de unidade. Assim, o corpo foi transformado em um objeto que começa a existir quando se torna presente na própria consciência, de forma esporádica e fragmentada. Se torna cada vez mais importante, reavaliar e dialogar sobre as maneiras pelas quais se pensa o corpo e as formas pelas quais é aceito. (PITCHES, 2011).

Na contemporaneidade, os sujeitos estão profundamente envolvidos em experiências cotidianas que por sua vez, fazem parte de uma diversidade de jogos de linguagem que criam variados cenários (SOUZA, 2011). Para ser percebido pelos outros, o sujeito necessita estar inserido em um contexto social, em que corpo e mundo se sincronizam na percepção dos sujeitos. A noção bakhtiniana de exotopia contribui para o entendimento do corpo do sujeito. Segundo Machado (2011), Bakhtin afirma que o corpo não basta a si mesmo, pelo contrário, tem necessidade de um outro que o reconheça e proporcione sua forma, pois o corpo é o centro das ações. Dahlet (2011) corrobora com essa questão apresentando que esse universo vocal/acústico não está separado do corpo, porquanto este é visto como material primordial da avaliação, que não está apenas implicado no gesto ou na voz, mas também de seu material semiótico. E continua:

[...] o corpo está localizado como a sede do discurso, seu lugar de formação; no âmbito de transbordamento do discurso interior para o discurso exterior, resta apenas o *âmbito da expressão semiótica*, cuja pedra de toque é a palavra. (DAHLET, 2011, p. 254).

Bakhtin (2011) afirma que o corpo possibilita a palavra, material e flexível que desenvolve a consciência individual, sendo mediador da tomada de consciência,

pois possibilita o contato com o exterior e a constituição da palavra interior, sendo uma consciência viva por meio da existência carnal. O corpo é elemento mediador da minha existência no mundo e a existência entre os outros, sendo objeto de uma visão de mundo e de se situar no mesmo, podendo observar o lugar no qual se situa.

Não há possibilidade de separar o corpo externo (corpo do outro) do corpo interno (corpo do sujeito) e as relações dos sujeitos com seus enunciados, pois essas perpassam o corpo estético. Por meio da palavra e do corpo é que os sujeitos estão em interação e se constituem como seres sociais.

Da mesma forma, corpo e consciência são inseparáveis no sujeito. Bakhtin (2011) trata da questão das consciências de ser e estar no mundo por meio das ideologias que compõem o sujeito. O corpo não pode ser considerado apenas em seu aspecto biológico, pois é envolvido por meio do ambiente social, sendo transpassado por ele, vivenciado externa e internamente na formação da consciência individual e coletiva. Quando o corpo estético deixa de ser um elemento do mundo material, torna-se objeto de saber que enuncia valores e produz sentidos.

O sentido ideológico em Bakhtin (2004 *apud* BOM, 2013) está presente fora do homem, no espaço social, de forma que o corpo no uso da linguagem reflete uma realidade e refrata outra. Sem ideologia, o corpo deixa de ser um signo e passa a ser apenas um corpo biológico, no sentido mais genuíno da palavra. Portanto, é importante que esse corpo não seja:

[...] visto como a massa corporal que carrega não apenas um arcabouço feito de ossos, músculos, órgãos e pele, mas um arcabouço de saberes históricos os quais o tomam como objeto e dizem o que é o corpo e qual a minha relação com ele. O corpo como materialidade discursiva que permite o reconhecimento do outro e de mim. (PARAGUASSU, 2013, p. 7).

De acordo com o autor, parece imprescindível a inserção do corpo exterior para as relações na esfera social, o qual permite ser reconhecido e reconhecer simultaneamente. Por meio de um olhar mais atento e minucioso sobre o corpo, há possibilidade de considerá-lo como fruto da construção socioideológica dos sujeitos que, através da utilização da linguagem, se expressam através da fala, dos gestos e do movimento. Um corpo que se expressa é um signo ideológico que se comunica, um ser inacabado que busca seu acabamento estabelecendo relação com outro corpo, que também tem seus signos ideológicos e assim pode comunicar-se. A

linguagem corporal é revestida dessas ideologias que vão sendo impregnadas pouco a pouco na infância, no contato com os familiares e no meio social mais abrangente no decorrer dos anos.

Ao compreender que os sujeitos são constituídos por seus corpos e extremamente sociais, Pitches (2011) defende que:

The way a body moves, the way it gestures, the way in which we eat, drink and even sleep are all acts that are culturally dependent. It is only necessary to look into the habits and traditions of different ethnic groups to realize that culture shapes most (if not all) elements of human activity.¹⁰ (PITCHES, 2011, p. 29).

Dessa forma, o corpo confere ao sujeito domínio sobre sua existência e a significação que o homem atribui às coisas do mundo é o que determina seu comportamento, sendo que este se relaciona com seu corpo por meio do imaginário e do simbólico. “Quando a dimensão simbólica retira-se do corpo, dela resta apenas um conjunto de engrenagens, um agenciamento técnico de funções substituíveis.” (BRETON, 2016, p. 275).

Para agir e intervir no mundo, os sujeitos buscam uma unidade, agenciando signos a fim de produzir uma identidade que o faça se reconhecer socialmente. Assim, o corpo é condição do homem, faz parte de sua identidade e por meio dele ocorrem suas relações com o contexto social, que por sua vez são imprescindíveis para que os sujeitos se constituam como tal. A vida cotidiana é o lugar seguro dos seres humanos, espaço de transições, sendo permeada por sons, vozes e movimentos, e quando os signos do cotidiano são aproximados do corpo, permitem as relações e transmissões de sentidos inerentes ao sujeito e aos espaços. Assim, o corpo é impregnado de sentidos e valores.

A vida cotidiana é assim revestida pelas qualificações que nós atribuímos às pessoas pelas quais nós cruzamos. Um halo emocional atravessa todas as trocas e apoia-se nas entonações de voz, na qualidade da presença, nas maneiras de ser, nas encenações da aparência etc. (BRETON, 2016, p.123).

¹⁰ “A forma como um corpo se move, do jeito que gesticula, a maneira em que nós comemos, bebemos e até mesmo o sono são todos atos que são culturalmente dependentes. É apenas necessário olhar para os hábitos e tradições de diferentes grupos étnicos e perceber que a cultura molda a maioria (se não todos) os elementos da atividade humana.” Tradução minha.

A interação com o outro nos afeta na esfera verbal, escrita e corporal, pois o corpo é o signo carnal que constitui o sujeito, tornando-se objeto de contemplação, material, discursivo e de produção de sentidos. Por meio dele é que o outro pode ser contemplado com o meu olhar dele e se comunicar com o mesmo, pois torna-se discursivo no processo de contemplação alheia. Da mesma forma que o corpo do outro se expressa a nós, o nosso corpo também é julgado pelo excedente de visão do outro.

O corpo individual é propriedade de cada sujeito, sendo este seu responsável, autor de suas próprias enunciações, palavras, discursos e produções de sentido. Bakhtin trabalha com a perspectiva do sujeito expressivo e falante como centro das Ciências Humanas (AMORIM, 2004), sujeito esse, como visto, extremamente dialógico e interativo, que fala e se expressa via corpo consciente.

Considerando as colocações realizadas, torna-se importante uma visão de corpo como colocada por Springgay e Freedman (2007):

Understanding the body as meaning, as opposed to a container in which we store or put meaning, problematizes the relations between inside and outside. In suggesting that bodies and minds are not in opposition and separate, or combined together to form a single autonomous entity, but somewhere *inbetween* these two alternatives [...] ¹¹ (SPRINGGAY AND FREEDMAN, 2007, p. XX).

Tais contribuições possibilitam abrir espaço para uma visão de corpo que fala, que se enuncia através do ser e agir, dizendo o que as palavras, por vezes não podem ou não conseguem. Assim sendo, se comunicam por meio do corpo e seus movimentos. É interessante observar as diferentes formas de comunicação via linguagem, pois “algumas vezes as palavras são incompreensíveis, os gestos, hesitantes, e o sentido, fragmentado ou incompleto. Algumas vezes nós compreendemos uns aos outros. Outras vezes, não.” (TAYLOR, 2013, p. 326).

Icle (2010), ao tratar das questões de enunciação e discursos entre os sujeitos e corroborando com a ideia de um corpo expressivo, cita o pesquisador Erving Goffmann¹², que por meio de suas pesquisas, observou que as interações

¹¹ “Compreender o corpo como o sentido de, ao contrário de um recipiente em que nós armazenamos os significados colocados, problematiza as relações entre dentro e fora ao sugerir que os corpos e mentes não estão em oposição e em separado ou combinadas para formar uma única entidade autônoma, mas em algum lugar entre essas duas alternativas...” Tradução minha

¹² Erving Goffmann (1922-1982): sociólogo e cientista social. Analisou as interações sociais dos sujeitos utilizando linguagem, gestos e verbalização. O autor expandiu o termo performance no

sociais não precisam ser necessariamente verbalizadas, podendo ser expressas corporalmente, por meio de enunciados corporais, por gestos que são realizados de acordo com os objetivos da vida cotidiana. Nesses estudos, Goffman retrata o processo de interação como forma de comunicação e interação social. Essa ideia muito se aproxima aos estudos de Bakhtin e o Círculo, uma vez que os mesmos, como citado anteriormente, tratam a linguagem como produto da interação social. Considerando essa aproximação, Sabatini (2014) esclarece:

Ouvir é uma maneira de responder. Palavras, respiração, expressões paralinguísticas, discurso interno, gestos, movimentos oculares e todos os outros aspectos materiais de uma situação, ou o que ele chama de *enunciação*, são mutualmente compartilhadas e *co-vivenciados*. A enunciação, então, é o termo de Bakhtin para a performance. (SABATINI, 2014, p. 480 – Grifo do autor).

Quanto a linguagem, o autor afirma que esta não é apenas um mecanismo de comunicar e/ou transmitir mensagens, mas sim um sistema em constante metamorfose que funciona através do diálogo/performance entre dois ou mais sujeitos que se comunicam. Os sujeitos são autores de suas enunciações, sendo responsáveis por elas.

Isto posto, surge no diálogo tecido até este momento na presente dissertação, mais um elemento perceptível corporalmente que vale o exercício de aprofundamento teórico na relação linguagem-corpo. Trata-se da performance. Embora Bakhtin e o Círculo não tenham tratado deste termo específico de corpo como (em) *performance*, é interessante o encontro dialógico entre o que os autores dizem e investigarmos as relações possíveis entre a linguagem e os Estudos da Performance, pois:

Não obstante, esta investigação supõe que o estudo da *performance* e de seus termos colaterais, tais como a presença, o corpo, a atuação, a linguagem, o extracotidiano, para além de representar um panorama das potencialidades de uma pedagogia em particular (ancorada, fundamentalmente, na materialidade do mundo, no corpo e na presença) e configurar um campo de especulação filosófica e pedagógica, que permite sim a reformulação da ação educativa desde um princípio de ordem estética e expressiva. (PEREIRA, 2012, p. 290).

Pensando neste corpo que se enuncia, que apreende significados, atribui sentidos e é único, como seria observá-lo em suas enunciações via linguagem e, simultaneamente, em performance? Existe uma espécie de linguagem performática do corpo? O corpo ao se enunciar está performando? Em busca de um diálogo entre tais ideias e suas possíveis aproximações, será realizado a seguir um encontro entre Bakhtin e o Círculo com os autores da performance na educação.

3.1 Performando com Bakhtin

Ligiéro (2012) apresenta que o panorama de conceitualização de performance está muito expandido, pois é intercultural, histórica, atemporal, estética, ritual, étnica, sociológica e política. Na realidade é algo que ainda não se pode conceituar plenamente devido a abrangência de sentidos.

Segundo Pereira (2013) os estudos da performance no Brasil são escassos e a produção acadêmica referente ao tema, pouco valorizada e insuficientes. O que pode ser revertido, visto que a performance pode contribuir para o campo da educação devido a sua evidência de ação, movimento e alteridade, considerando o outro como razão de sua existência. Assim, a performance é considerada um modo de comportamento, uma abordagem a experiência humana, sendo um exercício multifacetado. De acordo com Pineau (2013), a performance aumenta a atenção dispensada aos corpos e contribui com o rompimento de definições engessadas de certo e/ou errado.

Quando se trata do termo *performance*, pode acontecer que muitas pessoas o relacionem com questões de desempenho esportivo, no trabalho ou em algum aspecto da vida no qual subentende-se que um indivíduo alcançou bom resultado. No contexto desta pesquisa, a performance será considerada o conjunto de ações realizadas pelos sujeitos na vida cotidiana, dia após dia em suas relações sociais, conscientes ou não, sendo a mesma entendida de maneira lúdica, construída e processual. Bell (2008, p. 16) nos abre um panorama ao defender que: *“Performance is both process and product. Theorists try to account for performance*

as something that happens, emerges, and grows in and through a process, a set of activities or specific behaviors¹³.”

Bragança (2010) revela que os estudos da performance surgiram no encontro interdisciplinar com diversas correntes teóricas (marxismo, feminismo, pós estruturalismo, etc) em diálogo com outras áreas como estudos culturais, linguística, artes e literatura.

Neste diálogo, haverá contribuições de alguns estudiosos da performance, que partindo da perspectiva de Richard Schechner, um dos pioneiros dessa linha de pesquisa, ampliaram significativamente a discussão dos estudos da performance.

Schechner (2010) afirma que antigamente se adquiria conhecimento através de rituais e encenações teatrais, aonde as pessoas extravazavam seus sentimentos, experimentando as ações e sensações da vida dita “real” sem realmente sofrê-las, sabendo que eram fictícias.

Com o passar do tempo, ao procurar descobrir mais sobre tipos de performances, Schechner iniciou trabalhos em conjunto com o antropólogo Victor Turner¹⁴ e, influenciado por ele, passou a perceber que a performance também se tratava de comportamentos expressivos, extracotidianos, restaurados ou recuperados em variados âmbitos da vida. (LIGIÉRO, 2012). Nessa relação profissional e de amizade, foi fundado o Performance Studies¹⁵, que trabalha o corpo como lugar de atos performáticos. Assim, performance é uma experiência coletiva, que convoca os sujeitos a se conhecerem. Icle (2013, p. 20) corrobora afirmando que “a Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado.”

Conte e Pereira (2013) elucidam que como experiência compartilhada, a performance propicia o encontro de muitas vozes contrastantes, um jogo de relações alteritárias que modifica os seres humanos, construindo novos valores. Essas palavras dialogam com a perspectiva bakhtiniana a respeito da polifonia existente nas relações, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais.

¹³ “Performance é processo e produto. Teóricos tentam explicar performance como algo que acontece, emerge, e cresce através de um processo, um conjunto de atividades ou comportamentos específicos”. Tradução minha.

¹⁴ Victor Turner (1920-1983): Antropólogo que se dedicou ao trabalho com símbolos, rituais e ritos de passagem. Desenvolveu a teoria do drama social, que seria um processo mais ou menos inconsciente, uma forma não natural ou não histórica de resolver disputas sociais.

¹⁵ Foi fundado na New York University quando Schechner ingressou como professor nesta Universidade. Inspirada em estudos teatrais com a antropologia da performance.

Sobral (2015, p. 171) enfatiza essa ideia ao afirmar que estão presentes "em todas as obras de Bakhtin: o sujeito e sua imagem em discurso; o tempo e o espaço da enunciação; as múltiplas vozes presentes em toda voz".

Neste extenso campo dialógico que tem se entrelaçado entre a linguagem em Bakhtin e a performance em Schechner, são possíveis outras aproximações de ideias entre os autores. Pereira (2013) afirma que a comunicação e a participação do indivíduo se constitui como performance, que transforma o corpo em signo, além de ser expressão incorporada de cultura e posicionamento dos sujeitos diante da vida. Assim, nas palavras de Bakhtin, trata-se do signo como agente produtor de significações e do ato responsivo que se constitui nos enunciados concretos dos seres humanos.

Faraco (2015) sintetiza:

[...] para Bakhtin, a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas. Em outras palavras, todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas. (FARACO, 2015, p. 107).

Discini (2015) também retrata os sujeitos em constantes performances enunciativas, pois no ato de enunciação ocorre performance, visto a valoração social ao ser observado por outros. Novamente localizamos Bakhtin em sua afirmação de que o homem é inacabado e busca seu acabamento nas relações sociais, sendo necessário a presença do outro para preencher o seu excedente de visão. Quando há encontros de olhares, do eu e do outro, ocorre o encontro entre dois mundos, sendo essa visão do outro, o fundamento principal da perspectiva bakhtiniana. (ZAVALA, 2015).

O meio pelo qual os encontros dialógicos entre os sujeitos são permitidos, é o contexto da vida cotidiana, no qual Schechner pôde perceber a presença marcante de performances, na qual resultam múltiplas ações corporais que expressam vários sentimentos e acontecimentos. Dessa forma, o autor passou a compreender que o termo *performance* pode caracterizar o modo de qualquer atividade humana, principalmente as que contribuem de forma audível a determinados desejos de uma sociedade.

Na vida das pessoas, em seu dia a dia, as performances marcam identidades, remodulam o corpo e contam estórias. A vida cotidiana requer anos para se aprender comportamentos culturais e atuação nos diversos “papéis sociais” da vida. Os sujeitos performam 24 horas por dia, o mundo é inteiro performático, mesmo que não se tenha a percepção deste fenômeno. Icfe (2013) afirma que o mundo ao redor dos sujeitos está carregado de agentes que procuram ensinar formas de ser, de se vestir e até de se comportar no meio social. A relação com o mundo estereotipado corrobora com a aprendizagem dos sujeitos a respeito do que significa ser homem, mulher, criança, aluno, filho, etc;

A maioria das situações da vida diária é composta de rituais, como acordar, almoçar, falar com as pessoas, etc. Nesse sentido, a performance está tão envolvida no corpo, enunciações e discursos dos indivíduos, que muitas vezes não é simples distinguir o que são hábitos, rotinas, rituais e etc. Schechner afirma que “os rituais humanos carregam significados. O que são exatamente esses significados depende da prática ritual específica, da cultura, religião, sociedade ou grupo familiar específico.” (LIGIÉRO, 2012, p. 62).

Pereira (2012) cita que os papéis sociais são historicamente adquiridos e reproduzidos, percebendo certa liminaridade entre teatro, vida cotidiana e ação educativa, entendendo a performance como prática de crítica cultural que interroga, resiste, intervém, designa formas de ação, dissolve as fronteiras entre a arte, a vida e reflete o vivido, se relacionando com o diferente. Os atores da vida cotidiana executam ações variadas e realizam mais performances do que percebem, devido a existência de vários eus em cada sujeito.

A performance consiste em ações cotidianas que presentificam e reposicionam as relações intrapessoais no mundo cultural, organizando o comportamento humano dentro de uma determinada realidade cultural. Seu sentido compreende o não-intencional, os estados emocionais e suas representações. Assim:

Performance então, pode ser tomada como uma forma de representação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções, ao perambular em torno dos mesmos, não exaurindo, não esgotando, ademais, seu potencial de significação. (PEREIRA, 2012, p. 297 e 298).

Pitches (2011), contribui que a performance pode ser compreendida tanto na forma artística (peças e musicais), como em simples ações da vida cotidiana, ou seja, o que é realizado habitualmente. Quanto a sua perspectiva de corpo, traz à tona algumas questões, como códigos que regem os movimentos. Estes corpos são sutilmente íntimos uns com os outros, não só pelo espaço limitado, mas por suas relações expressas. Cada contexto provoca diferentes tipos de interações, o que ocorre de forma natural devido a própria natureza da performance.

O contexto em que cada sujeito está inserido, faz com que cada performance seja única. A rotina da vida está recheada de comportamentos restaurados, que Schechner define como ações não ensaiadas, inconscientes e vivenciados pelo menos duas vezes, ou seja, são ações reconstruídas. Esses comportamentos são o processo principal de todo tipo de performance, devido ao vasto leque de ações. Ligiéro (2012) contribui:

A performance se origina da necessidade de fazer que as coisas aconteçam e entretendam; obter resultados e brincar; mostrar o modo como são as coisas e passar o tempo; transformar-se em um outro e ter prazer em ser você mesmo; desaparecer e se mostrar; incorporar um outro transcendente e ser “apenas eu” aqui e agora; estar em transe e no controle; focar no próprio grupo e transmitir ao maior número de pessoas possível; jogar para satisfazer uma necessidade pessoal, social ou religiosa [...] (LIGIÉRO, 2012, p. 83).

Schechner divide a performance em quatro categorias: a do ser, agir, atuar (performing) e estudar a atuação, considerando a categoria *do ser* a mais abrangente, uma vez que o universo é constituído pela ação, seja do corpo, das palavras, das enunciações, dos sentidos, das formas expressivas e das relações sociais. Esses elementos estão em constante movimento, criando novos textos. Novamente, o diálogo entre Bakhtin e Schechner se aproxima.

Barros (2013) comenta que Bakhtin considera texto como objeto das Ciências Humanas, que por sua vez volta-se para o homem em sua interação com o mundo interior e exterior. O texto não existe fora da sociedade, sendo dialógico devido ao diálogo com seus interlocutores e com os demais textos.

Complementando a noção de texto, Schechner (2010) afirma:

Quando digo texto eu não me refiro apenas ao que foi escrito com palavras. Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. *Texto* é uma palavra

relacionada com uma outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. (SCHECHNER, 2010, p. 30).

O mundo social estabelece todos os dias quais os “fios” que deseja que os sujeitos tecam, seja por meio de regras diversas, leis, normas e etc. Isso se torna evidente quando observa-se que “cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER, 2010, p. 29). O autor ainda afirma que os Estudos da Performance contribuem para a compreensão do que significa ser humano, além de terem contribuído para que a vida cotidiana fosse observada com outros olhares.

Bakhtin acentuou em seus escritos a relevância da interação social entre os sujeitos e, como se sabe, a cultura de determinado meio social influi diretamente nesses indivíduos, nas formas de ser, de entender o mundo, se enunciar e até mesmo fazer escolhas. Os estudos da performance reforçam essa condição, relacionando-a como expressão incorporada da cultura, aonde identidades culturais se condensam nos corpos e que interferem no modo de posicionamento do indivíduo em meio aos discursos que supostamente poderiam os sobredeterminar.

Pereira (2012, p. 306) deixa claro que “como forma de comunicação multicêntrica, periférica, a performance apresenta-se como um dispositivo que dá visibilidade a essas marcas da história e da cultura que são impressas sobre um corpo.” Considerando tal questão, a performance pode ser relacionada como a forma de expressão corporal que exterioriza a linguagem interior do sujeito.

Interagindo com as pesquisas sobre performance, é possível encontrar variadas ideias que se encontram e dialogam com a teoria da linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo. Sabatini (2014, p. 480) por exemplo, entende que o dialogismo bakhtiniano também pode se referir a performance e que esta “e o conhecimento estão entrelaçados” na pesquisa epistemológica reverberando como performance.

Outros autores também estabelecem as proximidades dos campos de pesquisa:

[...] os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as

identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras. (ICLE, 2010, p. 15).

A noção de performatividade descrita por Icle (2010), foi pensada mais especificamente pelo filósofo da linguagem John Langshaw Austin¹⁶, no sentido de expressões que possuem uma ação, ou seja, que não envolvem apenas descrever algo, mas sim o fazer, executar. Os atos performativos ocorrem em situações comuns, aonde apresentam-se certos modos de ser, de falar, escrever e conduzir as relações.

O propósito de uma expressão ou de um sentido que se quer expressar poderia ser compreendido por meio da performance, de um corpo em uma enunciação, sendo espaço de representação e atuação. Novamente se relembra de Bakhtin quando Pereira (2012) analisa a performance como capaz de produzir sentidos, concentrá-los, identificá-los e torná-los nítidos. Performance converte o corpo em signo e, como diria Bakhtin, signo é o que significa. Nesse caso, o corpo tem um significado e produz sentidos na interação com o outro, se tornando parte primordial na comunicação.

A performance abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela embute-se um anacoluto no corpo – fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes evoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses. (PEREIRA, 2012, p. 307).

O autor explicita desta forma, que a performance exige corpo, tanto em sua execução como recepção. Verifica-se assim, o entrelaçamento e a relação de interdependência do corpo interior e exterior a que se refere a linguagem bakhtiniana.

Na performance o corpo é subentendido como “máquina simbólica sendo simultaneamente receptor, catalisador e emissor de sentidos.” (PEREIRA, ICLE e LULKIN, 2012, p 300). Mais uma vez se consegue estabelecer diálogo com Bakhtin,

¹⁶ John Langshaw Austin (1911-1960) foi um filósofo que reconheceu a linguagem como ação humana de se realizar algo. Segundo Taylor (2014), Austin considera o termo performativo, como parte da performance, defendendo a ideia de ato performativo como um enunciado que se realiza na ação corporal, como uma língua que age.

que também trata a questão de produção de sentidos, afirmando que a relação social com o outro é capaz de produzir os mesmos. Assim, sob a luz das relações sociais, os sentidos são produzidos e a performance (por meio do corpo), os traduz ao emití-los. Os autores complementam o uso particular desse corpo que enuncia modos de ser e estar no mundo por meio de variadas práticas corporais:

Na *performance*, compreendida como forma (processo) encarnada do pensamento, o sensível não prepondera sobre o inteligível. Estabelece-se entre ambos uma relação de cooperação e não de substituição – como ocorre no pensamento moderno. Pensar, portanto, uma pedagogia da *performance*, supõe recobrar pelo corpo significações que foram descartadas no discurso de constituição de um conjunto de significados, de ideias e concepções as mais diversas – sobre o mundo, sobre as coisas do mundo, sobre os seres que nele habitam. (PEREIRA, ICLE e LULKIN, 2012, p. 336 e 337).

Victor Turner, segundo Ligiéro (2012), percebeu que quando o corpo é disciplinado e liberado, com muitos recursos ainda inexplorados, indicaria o caminho para um mundo melhor. Além disso, defendia a ideia de que nos conheceríamos melhor ao adentrarmos as performances uns dos outros e conhecendo suas gramáticas e vocabulários (TAYLOR, 2013).

E quais seriam as gramáticas e vocabulários dos corpos dos outros? Como realizar o exercício de tomar espaço da performance alheia? Bragança (2010) orienta que ao analisar qualquer objeto como performance, deve-se investigar o que o mesmo faz e como interage com os outros. A performance está entre as coisas e não nas coisas:

O objeto da performance problematiza as relações entre corpo, memória e esquecimento pelo próprio caráter de efemeridade do ato performático, apresentando desafios metodológicos e éticos para o crítico-pesquisador. A performance está relacionada, em seu conceito mais aceito e conhecido, ao tempo presente (relacionado à interatividade, à relação com o receptor). (BRAGANÇA, 2010, p. 67).

O primeiro receptor, neste aspecto, é o corpo. Os textos corporais tendem a se desligar de um tipo de narração específica, isolada, visto que o corpo é o princípio fundador de todo e qualquer texto performático. Nesse contexto, as palavras ganham o sentido de atos performáticos, pois o gesto presentifica o texto, corporifica a palavra e transforma o texto em ato, em ação. A performance encontra relação direta no corpo, na presença física, tanto que marca identidades e molda o

corpo, dando ao mesmo “outra forma, outro sentido – seja ela um significado, uma sensação ou uma orientação.” (PEREIRA, 2012, p. 294).

A respeito do ato que é transformado em ação, Discini (2015) complementa:

Ato supõe programa de ação ou de *performance*, o que valida o sujeito enunciador instalado conforme o processo da própria narratividade. No perfil social é priorizado o ato como fazer ser *alguma coisa*, por isso a enunciação se aspectualiza mediante um fim inerente a si, que é a finalidade argumentativa preponderante: fazer-crer, fazer-saber, para fazer-fazer. (DISCINI, 2015, p. 78 e 79).

Há mais aproximações entre linguagem e performance quando se considera a totalidade do enunciado como duplamente orientada para a realidade. O primeiro sentido dessa orientação é determinado por um espaço e tempo real, ligada a esfera de produção ideológica, implicando a existência de um auditório, ou seja, de outros. Entre receptor e autor de enunciados, se estabelece uma inter-relação do cotidiano a partir do que se é ouvido, falado, executado, lido, interpretado e traduzido.

Mais uma vez se percebe a relação dialógica possível entre os textos de Bakhtin e o Círculo com os estudos da performance. Cavalcanti (2013) lembra que Turner acreditava na possibilidade de compreender a constituição essencial das sociedades humanas e que a performance, como ponto de vista e de chegada da experiência social, possui natureza aberta e processual, sendo manifestação por excelência do processo social humano. Bakhtin e o Círculo também mergulharam nos processos sociais como norteadores da linguagem e as produções de sentidos que ocorrem nesses laços sociais entre sujeitos.

Para Bakhtin (2011), a linguagem é dialógica, verbalizada por meio da palavra e das formas de enunciação, que por sua vez, é extremamente social. O autor considera a linguagem como companhia de todas as atividades humanas. Schechner e os estudos da performance investigam a experiência humana. Assim, ambos os autores consideram o meio social e suas implicações nos seres humanos. Tanto a linguagem como a performance dependem das interações sociais e são formas de se comunicar com o outro.

Discini (2015) mais uma vez contribui:

Lembrando, do nosso percurso gerativo de sentido, a narratividade e o nível profundo, temos, nesses níveis, juntamente com a projeção de uma quase-presença, o ensaio de um corpo *que fala*; no nível narrativo, uma presença atualizada, mensurável em valência mitigada de acento; no nível profundo,

uma presença virtualizada, mensurável em valência nula de acento. O corpo *que fala*, ou a voz do sujeito, confirma-se, no nível profundo, como esquema de valorações axiológicas [...] (DISCINI, 2015, p. 166).

No presente diálogo, fica cada vez mais evidente que cada aspecto da vida é incorporado. De acordo com Pitches (2011), pensar, falar, ouvir, assistir, dormir, andar, trabalhar, brincar, entre outros, são experiências possíveis por meio dos corpos. Dessa forma, pode-se entender que a linguagem se dá na performance e que esta, sintoniza palavra, enunciado, discurso, voz, corpo e gestualidade. A voz está no corpo, sendo este o condutor onde se inscrevem todos os movimentos, gestos e sensações de toda narrativa. A linguagem da voz se materializa na linguagem corpórea por meio da performance. O corpo em performance é receptor, catalisador e emissor de sentidos. (GLUBERG, 2003 *apud* PEREIRA, 2012).

3.2 Corpo, performance e escola: relações possíveis

[...] cada sujeito só existe em suas relações com os outros. O homem é apenas um reflexo. Ele não tem sua espessura, sua consistência, a não ser na soma de suas ligações com seus parceiros. (BRETON, 2016, pp 20 e 21).

Após o encontro dialógico entre Bakhtin e autores da performance, pode-se verificar novos horizontes nas relações sociais, que aproximam linguagem e corpo em performance. Enquanto pesquisadora-docente submersa na escola, foi impossível não relacionar a linguagem de Bakhtin e os estudos da performance com a esfera educacional e, ao mesmo tempo, refletir nesse corpo dos alunos, dos professores e da escola como um todo. É interessante pensar no corpo dos sujeitos escolares no qual tantos processos ocorrem subjetivamente ao nosso olhar e ao olhar do outro, mas que ao mesmo tempo, podem ser imperceptíveis.

Como visto, ambos os termos se correlacionam na vida dos sujeitos. Por meio desse entendimento da linguagem corporal e suas performances, pretende-se neste momento discutir o corpo em performance e suas implicações na esfera escolar. A escola é um espaço social por excelência, uma vez que é nela que os sujeitos passam a maior parte do tempo e, de certa forma, desenvolvem seus laços afetivos e aprendem a interagir com seus pares, por meio de variadas formas de se enunciar. Nas pesquisas realizadas em prol das presentes discussões, verificou-se

uma quantidade restrita de materiais acadêmicos que apresentem a relação entre linguagem-performance-educação.

Segundo Pitches (2011), o conhecimento como ensinado nas escolas, prioriza a aquisição e desenvolvimento de habilidades racionais. Mesmo nos processos em que o foco é o desenvolvimento corporal, é comum que o corpo seja moldado pelo emprego único das capacidades racionais. Assim, o autor acredita que o corpo tem sido tratado como objeto de conhecimento:

Knowledge has also been a determinant factor in the way that human sciences (containing disciplines such as sociology and psychology), the humanities (philosophy, English and cultural studies, for example), and the arts (including theatre and dance) have dealt with the body¹⁷. (PITCHES, 2011, p. 24).

O autor afirma que quando o corpo é considerado reflexo de práticas, comportamentos, ideias e teorias que lhe atribuem, se torna mero objeto de representação, não significando nada, apenas representando um texto, um símbolo ideológico qualquer. O corpo só adquire valor semântico ao se inscrever no sistema semiótico. Desta forma, o corpo enquanto texto, precisa ser interpretado e estar aberto às leituras dos outros.

Sobre a importância de entender o espaço do corpo na escola, Paraguassú (2012), afirma:

Compreender o corpo como parte fundamental dos processos educacionais, não é apenas cuidar de si para benefício da própria existência ou garantia de utilidade desse corpo para a sociedade, é também posicionar o corpo como um elemento que me permite ser solidária com os outros corpos, os quais possuem comigo semelhanças e diferenças e assim como o meu corpo próprio, carregam uma consciência que toma consciência de si e do mundo em sua relação comigo. (PARAGUASSÚ, 2012, p. 139).

Nesse sentido, Hamera (2005) defende a ideia de que a escola tem que estudar como os corpos são literalmente, remodelando os "comos" e "ondes" as práticas materiais da pedagogia funcionam. A autora diz que os corpos não nascem, mas sim, que são feitos. Provavelmente o sentido de tal afirmação se constrói quando relacionamos o corpo com as aprendizagens oriundas do contexto social de

¹⁷ "Conhecimento tem sido também um fator determinante da mesma forma que das Ciências Humanas (contendo disciplinas como sociologia e psicologia), as humanidades (Filosofia, Inglês e estudos culturais, por exemplo), e as artes (incluindo teatro e dança) lidaram com o corpo." Tradução minha.

inserção, visto que o meio social de certa forma desenha e direciona a constituição dos sujeitos de acordo com suas próprias teorias.

Além de adquirir os conhecimentos provenientes da esfera escolar, os sujeitos necessitam conhecer a si mesmos, o que é possível por meio dos encontros dialógicos que ocorrem na escola. As concepções de auto-conhecimento são sempre entendidas em relação aos outros. Pinar (2004, *apud* SPRINGGAY AND FREEDMAN, 2007), nos lembra que o auto-entendimento deve ser incorporado como ação pedagógica engajada, onde o eu e o outro se tornam interligados na reconstrução social do conhecimento, experiência e vida pública.

A escola é um lugar onde há múltiplas possibilidades de experiência, pois todos os dias ocorre a interação com uma diversidade de sujeitos (alunos, professores, funcionários, etc.), com suas histórias de vida e particularidades, e cada uma dessas vidas nos afeta de uma forma diferente, algumas com mais e outras com menos intensidade. Essas relações também nos afetam corporalmente, Zordan (2013, p. 181) afirma que “embora possamos sentir que nosso corpo é afetado de muitas maneiras, as ideias que temos dos corpos exteriores indicam muito mais a constituição de nosso próprio corpo do que a dos corpos que encontramos”. Assim, as relações dialógicas que se estabelecem via corporal corroboram com o conhecimento a respeito do próprio corpo. A escola, portanto, é capaz de fomentar efetivamente maneiras de transmitir conhecimentos que permitam aos sujeitos se constituírem enquanto seres sociais e corporais.

Nessa perspectiva, evidencia-se que há predomínio do coletivo e do social sobre o indivíduo, ou seja, o social prevalece sobre o individual:

Assim, se é muito provável que os enunciados produzidos por diferentes locutores, em circunstâncias diferentes, num domínio de atividade idêntica, como o ensino, apresentem uma soma de traços recorrentes, indicando que pertencem a um mesmo tipo, podemos afirmar então que cada um desses enunciados é a realização individual do estilo geral ao qual pertence. (FAITA, 2011, p.156).

Paraguassú (2013, p. 1) reforça que “estudar a constituição do sujeito-aluno e como os discursos sobre o corpo participam dessa constituição é entender como, na escola, um sujeito aprende a se governar, ser livre e responsável.” Considerando esses corpos, suas interações com os outros e, entendendo a existência de formas variadas de ver o mundo, se relacionar com ele e se expressar por meio de

enunciações diversas, cabe agora compreender a cadeia de atos performáticos dos sujeitos escolares, especificamente os alunos.

Para Bakhtin, de acordo com Machado (2012), compreender é uma atividade específica do universo semiótico em que se situa o homem, sua linguagem e suas ideias. Sem compreensão não há respostas. “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos signos em toda parte e tratamos de compreender sua significação.” (BAKHTIN, 1986, p.114 *apud* MACHADO, 2012, p.135). Desta forma, o corpo é um signo social que possui significados e se manifesta de acordo com as ideologias sociais. Os atos performáticos enunciados pelo mesmo podem fornecer respostas quanto a identidade desse aluno-sujeito.

Bell (2008) comenta a respeito da performance como constitutiva e epistêmica, pois é uma forma de saber, de apostar sobre criação e conhecimento. Os grupos sociais, como família, organizações e comunidades, são constituídos pelas performances que criam e recriam os corpos ao seu redor. As festas de família, por exemplo, e demais eventos sociais, são meios para criar, manter e transformar os grupos. As performances revelam de variadas formas o que é e o que deve ser valorizado no contexto do grupo social e como seus membros devem agir. Taylor (2013) corrobora:

Obediência cívica, resistência, cidadania, gênero, etnicidade e identidade sexual, por exemplo, são ensaiados e performatizados diariamente na esfera pública. [...] A performance e a estética da vida cotidiana variam de comunidade para comunidade, refletindo a especificidade cultural e histórica existente tanto na encenação quanto na recepção. (TAYLOR, 2013, p. 27).

Bom (2013) afirma que o corpo expressa a fala verbalmente e corporalmente, expressando-se pelo movimento e pelo gesto como linguagem, refletindo a ideologia social. “Na escola, a criança, por exemplo, vai encontrando a sua forma de expressar-se via corpo pelo conjunto de regras sociais a ela impostas direta ou indiretamente, para a boa convivência social nesse espaço.” (BOM, 2013, p. 7). Assim, a criança adquire e constrói sua linguagem no plano social no qual está inserida, que a permite (re)conhecer seu contexto por meio de sua singularidade, perpassando pelo corpo. Sendo este um dos elementos fundamentais da experiência do conhecimento e mediador da existência no mundo. (PARAGUASSU, 2012).

As ideologias que revestem a linguagem e os corpos dos alunos, estão intrinsecamente relacionadas com a concepção de sociedade que os mesmos possuem. O meio social geralmente atribui a escola e aos professores a responsabilidade de ensinar aos sujeitos-alunos a como viverem e conviverem em sociedade.

Transitar entre o irrepetível e o repetível, o que é do nível do indivíduo e o que é de nível geral, consiste, em termos educacionais, no movimento pendular constante do professor e do aluno. Trabalhamos com conhecimentos reconhecidos pela tradição, e vivemos no mundo simbólico do senso comum, dos saberes e conhecimentos vividos, da experiência. (GERALDI, 2013, p. 23).

Pode-se dizer assim, que a escola performa os sujeitos, ritualizando algumas relações entre papéis performatizados, ou seja, ensinando como se comportar em situações da vida além dos “muros” da escola. As performances incorporadas nos sujeitos-alunos têm sido importantes meios de conservação de memória e na consolidação das identidades sociais. (TAYLOR, 2013).

A performance existe desde que existem os seres humanos. Os sujeitos não se adaptam apenas a sistemas, mas de certa forma, eles os constroem, criam e transmitem para novas gerações. Por isso, “ao levar a performance a sério, considerando-a um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por “conhecimento”. (TAYLOR, 2013, p. 45).

A autora considera as performances como atos de transferência que transmitem conhecimento, memória, sentidos de identidades sociais e se referem às muitas práticas e situações que envolvem comportamentos expressivos convencionais, aonde as formas de manifestação corporal são sugeridas, ou até mesmo, impostas. Além disso, a performance é parte constitutiva da linguagem e traz movimentos expressivos e padronizados pelo corpo, que em sua expressão corporal participa diretamente da transmissão de conhecimentos culturais, da memória e identidade.

Bell (2008) afirma que muitos teóricos da performance, a defendem como uma epistemologia, uma maneira de saber sobre nós mesmos, sobre os outros e o mundo, criando possibilidades de transformar a vida dos sujeitos escolares sendo vista como uma forma de desafiar o *status quo* expressivamente, com formas

comunicativas que serão diferentemente valorizadas e acessíveis. O valor e o acesso a essas performances são socialmente incorporados. As formas e práticas comunicativas são culturalmente e historicamente variáveis. Estas variações testemunham a riqueza e o dinamismo das formas expressivas, a sua centralidade cultural e transformações históricas.

A autora reafirma:

Performance is traditional and transformative. Performance always makes reference to former ways of doing, acting, seeing, and believing. Those references can uphold the status quo, critique the status quo, or contain the potential for changing the status quo by performing anew¹⁸. (BELL, 2006, p. 17).

Assim, o meio social em que vivemos também pode ser transformado por meio destas performances enunciativas que, ao se tornarem instrumentos de mudanças, de atitudes diferenciadas, podem ser valorizadas e colocadas para serem seguidas culturalmente. A autora relembra Victor Turner ao afirmar que “Turner argued that the rich corpus of performances each culture produces *makes* that culture – its traditions, communities, debates, values, and worldview.¹⁹” (BELL, 2008, p. 13).

Complementando a ideia de corpo em performance, Machado (2012) considera a performance como uma linguagem, pois o sujeito-aluno se utiliza de constantes brincadeiras corporais aonde performa certos papéis sociais. A autora afirma que “a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir.” (MACHADO, 2012, p. 123).

Toda enunciação do aluno pode ser vista como ato performático, pois os dizeres intensos pelo corpo e no corpo são uma das primeiras linguagens desenvolvidas. Quando o sujeito vem ao mundo, toda sua experiência e forma de comunicação se dá pelo corpo e no corpo, pelas expressões corporais. A experiência de aprendizagem ocorre através dessa primeira linguagem que procura

¹⁸ “Performance é tradicional e transformativa. Performance sempre faz referência aos antigos modos de fazer, atuando, vendo, e acreditando. Essas referências sustentam o status quo, a crítica do status quo, ou que contenham o potencial de transformação do status quo através da realização de novo.” Tradução minha.

¹⁹ “Turner argumentou que o corpus rico de performances produzido em cada cultura faz com que esta cultura – sejam tradições, comunidades, debates, valores e visão de mundo”. Tradução minha.

se comunicar com o outro, produzindo sentidos. A performance se constitui também como agente de completude de uma experiência.

Considerando, ainda, o modo como diferentes sentidos do corpo se mobilizam na significação de mundo, será o caso de se fazer uma leitura corporal do texto envolvendo pontos de vista, pontos de escuta, pontos de cheiro, pontos de sabor. (DAWSEY, 2011, p. 4).

Quando ocorre a inserção no mundo escolar, essas questões não podem ser indiferentes. É necessário compreender o corpo do aluno, ler o texto que seus movimentos e performances transmitem. Machado (2012) relata a importância de se enxergar em cada aluno um corpo que sinaliza uma cultura, considerando a corporalidade da criança em seus modos de ser e de se relacionar com os outros, sem separação corpo-outro e corpo-mundo. Inserida no mundo, a criança o usufrui, comandada pelo gesto e pela palavra do outro, devido a sua condição de dependência.

Observando a dimensão ideológica do corpo, é importante que os professores considerem os alunos como corpos marcados por aprendizagens sociais, sendo importante que o pesquisador esteja atento a como os corpos habitam seus lugares na cultura dominante de sala de aula, analisando suas posturas, gestos, poses e graus de tensão muscular. (PINEAU, 2013).

De acordo com Breton (2016):

O estudo do cotidiano centrado nos envolvimento do corpo lembra que nesta espuma dos dias o homem tece sua aventura pessoal, envelhece, ama, sente prazer ou dor, indiferença ou cólera. As pulsações do coração fazem ouvir a permanência de seus ecos na relação com o mundo do sujeito por meio da filtragem da vida cotidiana. (BRETON, 2016, p.112 e 113).

Na educação, há sempre algo a ser alcançado e é isso que direciona e cria sentido. De acordo com Geraldi (2013), uma educação na perspectiva bakhtiniana considera uma educação para o futuro e, por meio dos atos de um aluno que se enuncia, outros responderão. Aí surge a responsabilidade dos atos, que para Bakhtin “está totalmente ligada à consciência de ocupar um lugar único na existência e por isso marcar esse lugar.” (SOUZA E ALBUQUERQUE, 2013, p. 64)

Para além de relacionar linguagem-corpo-escola, é importante refletir sobre o conhecimento que a escola quer passar aos sujeitos, quais ideologias quer

inculcar nas mentes desses seres sociais em formação. Freitas (2013) ao tratar desse conhecimento, faz uma provocação:

Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsabilmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforme alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores, autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades. (FREITAS, 2013, p. 105).

A esfera escolar ainda deixa muito a desejar nesse sentido. Hamera (2005) relata sobre a “antiga” forma de ensino bancário²⁰, no qual a escola entende que o aluno é apenas uma caixinha no qual os professores depositam conhecimentos pré-existentes, restringindo a participação dos discentes apenas em receber informações e guardá-las. Por mais que seja uma visão de escola altamente criticada na contemporaneidade, será que está totalmente erradicada? Dessa forma, os corpos dos alunos se tornam passivos e disciplinados, sem possibilidades de expressão e criação.

A esse respeito, Pineau (2013) elucida que:

A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de nós até mesmo possuímos um corpo. (PINEAU, 2013, p. 44).

Springgay e Fridmann (2007) comentam que a escola parece não ter compreendido e investido no potencial do corpo na construção dos conhecimentos. Tanto dentro quanto fora dos muros escolares, os sujeitos encontram implícitas teorias em que seus corpos são tratados como inertes, doentes, feios, oprimidos e necessitados de reparos e de controle. Colocar os corpos em cena é crucial para a educação, o que não significa tentar impor um modelo baseado no que o corpo plastificado oferece, mas em como os professores e teóricos da educação precisam se atentar para as realidades de corpos que vivem em ambientes educacionais.

Icle (2013) afirma que a performance possibilita repensar o currículo e os rituais tão engessados da escola, uma vez que os conhecimentos “transmitidos” têm se tornado cada vez mais hierarquizados.

²⁰ Forma de ensino criticada por Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro e crítico da pedagogia.

O autor considera a capacidade da performance de propor que os alunos percebam/saibam que têm um corpo, que pensam por meio dele e que este corpo é protagonista de seus atos. A performance pode renovar as formas das interações entre os sujeitos escolares, seus papéis, ideias, espaços e tempos. Assim:

O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir. (ICLE, 2011, p. 21).

Dessa forma, foi possível verificar que o que antes pareciam meras aproximações entre teorias, nesse momento da pesquisa parecem mais como prolongamentos interdependentes, sem a possibilidade de citar um e não citar o outro. Quando se fala de enunciação e interação social em Bakhtin e o Círculo, já é possível arremeter ao corpo, uma vez que o corpo é marca presente e fundante de todo discurso e ideologia. Ao se tratar de ideologia, logo aparecem as questões sociais como produtoras da mesma que passa pelo corpo e interfere em suas maneiras de agir com seu outro, ou seja, suas formas de performar determinados modos de ação. E por fim, lembra-se da escola como a esfera de transmissão de conhecimento e ideologia.

Neste diálogo, percebe-se a importância das contribuições de Pineau (2013) quando afirma que ao teorizar esse corpo ideológico, abre-se um campo interdisciplinar que possibilita o diálogo entre a escola institucionalizada e suas ações. Quando se analisa o corpo na escola, emergem teorias e convenções sobre as construções e contestações dos papéis sociais de professores e alunos no interior da escola. O ambiente educativo não deve ser apenas lugar de instruções, mas de atos que propiciem experiências diárias e resignificações para os sujeitos que constituem este ambiente.

Quando se reflete sobre as salas de aulas, parece que professores e alunos são encorajados a se esquecerem que têm um corpo e a valorizar apenas o intelecto, acentuando o dualismo existente. É como se os corpos não existissem, além de serem regidos por normas disciplinares e pedagógicas que por vezes agem contra o meio social de inserção. (PINEAU, 2013). Passa despercebido que a sala de aula também é um ambiente cultural e como tal, propício a enunciados-

performativos. Os processos de ensino-aprendizagem também são atos sociais, segundo Alexander (2013).

Diante do cientificismo, a práxis educativa se limitou a processos de aprendizagem que não exigem a participação dos sujeitos escolares, tornando o professor reprodutor de conhecimentos sistematizados e impostos. Pensar em uma dimensão performativa pedagógica, reflete o encontro de sujeitos com seus outros no momento de sala de aula, em que seus corpos se reúnem a fim de estabelecer relações de trocas de conhecimentos, experiências e práticas, possibilitando a recriação de saberes. (ICLE, 2013).

O autor afirma que quando se pensa a performance na esfera escolar, surge a atividade de repensar os sentidos de corpo e do movimento. As ações educativas se expressam na polissemia das palavras. Nesse sentido, novamente remete-se a Bakhtin, quando o mesmo salienta a importância das variadas vozes que se inscrevem na dialogia das relações. No tocante à educação,

Talvez seja o momento de repensar a educação, partindo da emergência da performance (dimensão perdida da formação), que agrega todos os produtos da cultura, da arte, da vida cotidiana, da literatura, do cinema, como elementos que valorizam o estético-expressivo nas práticas formativas e pedagógicas de validade criticáveis. (ICLE, 2013, p. 107).

Foi possível vislumbrar no corpus teórico desta pesquisa, que em cada situação observada na esfera escolar, como Victorio Filho (2013) já afirmou, os sujeitos recorrem a invenção da palavra ou a gestos variados que os localizam no mundo. Assim, a performance aparece como produção de sentidos na forma de ver o mundo desses sujeitos e poderia ser considerada como linguagem que surge nas rupturas do projeto moderno de educação. Portanto:

[...] abordar a “performance” como linguagem ou ato antes da palavra, sempre presente no intento educacional, é avançar para o campo da estética enquanto rede conceitual necessária ao entendimento atualizado do mundo atual e suas versões. (VICTORIO FILHO, 2013, p. 239).

Quando se observa o diálogo entre autores e se percebe a possibilidade dialógica entre corpo, performance e escola, parece difícil compreender os motivos pelos quais essas relações não são priorizadas nas escolas atuais. Nesse sentido,

Conte e Pereira (2013) de certa forma, revelam esses motivos e ao mesmo tempo, realizam uma provocação:

[...] a formação presente no agir performativo nos incomoda porque abarca campos que vão além dos limites científicos-metodológicos, do domínio das disciplinas e da repetição de modelos de transmissão de conhecimentos porque exige a interação e colaboração com os outros sujeitos. (CONTE E PEREIRA, 2013, p. 110).

Mais uma vez a necessidade de valorizar as relações dialógicas e procurar sair da “zona social confortável” é ressaltada. Ao dialogar com a linguagem bakhtiniana, repensando o corpo na perspectiva da performance, foi possível estabelecer relações que, como professora de Educação Física, me instigaram a procurar um olhar diferenciado sobre os alunos, seu corpos e seus enunciados performativos.

4. INTERVALO DE JOGO: POR UM DESENHO DIALÓGICO DE PESQUISA

Bakhtin foi um instaurador de discursividade nas Ciências Humanas, na qual o objeto problematiza a transmissão da palavra do outro, tornando-se texto, capaz de explicar e interpretar as relações inerentes ao meio social inserido, sendo assim um objeto falante. Segundo Amorim (2004), Bakhtin demonstrou preocupação sobre como as Ciências Humanas poderiam se tornar ciência e ainda permanecerem humanas. Em sua dialogia, notou-se que “uma perspectiva transdisciplinar como a de Bakhtin em sua concepção polifônica do texto e do sentido, não foi até agora, suficientemente explorada fora do âmbito dos textos literários.” (AMORIM, 2004, p. 80).

Em contato com a perspectiva bakhtiniana dialogando com corpo e performance, este campo interdisciplinar se abriu, permitindo utilizar a teoria da linguagem de Bakhtin e o Círculo com a esfera escolar em sua dimensão cotidiana. A alteridade como forma de diálogo é fundamental, pois sem o outro a quem falar, pesquisar e responder, não existe linguagem. No âmbito da pesquisa em Ciências Humanas, Brait (2015) afirma:

Um pesquisador em Ciências Humanas, ao eleger um ângulo do homem para trabalhar, não se coloca como aquele que fala e que lida com um objeto mudo. Ele dialoga com seu *objeto*, com esse herói, de tal forma que apreendê-lo significa alterar-se, modificar-se, construir conhecimento na polifonia das vozes que se encontram e se cruzam. (BRAIT, 2015, p. 56).

O objeto das Ciências Humanas não é dado prontamente, mas faz parte de uma construção de sentidos, transmitidos em discursos. As respostas do outro são elementos primordiais para que os sentidos sejam produzidos. Taylor (2013, p. 60) defende que “ao invés de privilegiar *textos e narrativas*, poderíamos também ver os roteiros como paradigmas para a construção de sentidos que estruturam os ambientes sociais, comportamentos e consequências potenciais.” A autora deixa claro que a episteme produzida socialmente é produtora dos sujeitos, moldando-os.

Na esfera escolar, muitas ideologias são produzidas e vinculadas aos sujeitos por meio do convívio social, na polifonia de vozes emaranhadas que definem enunciações e discursos. Fiorin (2011) afirma que o discurso não é apenas verbal, mas perpassa as mais variadas atividades humanas. Ao se enunciar, os

sujeitos produzem discursos que constroem sua corporalidade. Os fatos não são isolados, ao contrário, se integram para produzir sentidos.

É através do encontro com o outro que ocorre a produção de sentidos, sendo este, produto da relação complexa tecida no texto, objeto de estudo, reflexão e o contexto discursivo que o transmite. “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor”. (AMORIM, 2004, p. 16).

Pereira (2013) elucida que os sentidos das ações são físicos e simbólicos, ou seja, também perpassam o corpo. As ações são predominantes na performance e seus sentidos remetem ao fazer, agir, desconstruir uma ordem e formular outra. Assim, a performance é produtora de cultura e se enuncia no meio social e os sujeitos são absorvidos por sistemas imperativos culturais que definem formas ditas corretas de se viver, vestir e agir. A performance no contexto educativo instiga os alunos a usarem o corpo, sendo um produto acumulativo do ensino.

Considerando os autores colocados em foco nas discussões presentes nesta dissertação, a metodologia utilizada foi baseada na perspectiva dialógica bakhtiniana, levando em conta a natureza social dos seres humanos. O foco central é a relação entre os sujeitos, seus discursos e enunciados performativos no cotidiano escolar. Assim, o conhecimento do outro se constrói e/ou se desconstrói no diálogo, marcado pela alteridade das relações sociais, entendendo o outro como parte necessária para caracterizar a si mesmo.

Machado (2011) elucida que o dialogismo é central na perspectiva bakhtiniana e por este motivo, também é a metodologia que respalda as formulações de Bakhtin e o Círculo. Como esta pesquisa dialoga diretamente com as contribuições deste grupo de pensadores, a metodologia justifica-se dialogicamente.

Portanto, considerando estes aspectos enunciativos performativos do contexto social da escola, esta pesquisa possui construção e atribuição social de significados, caráter reflexivo e processual, tomando a realidade como ponto de partida. Esse tipo de pesquisa possibilita a compreensão de como os pesquisados vêem seus mundos, como os representam e quais sentidos atribuem as suas experiências. É dado voz aos mesmos, a fim de ver através dos olhos dos outros.

O delineamento concedido à pesquisa foi por meio da observação direta, ou seja, presenciei todos os momentos dos pesquisados nas aulas e a realização das atividades, analisando suas ações, discursos falados, gestos e movimentos. Segundo Amorim (2004, p. 48), o pesquisador “precisa interagir intensamente no

campo, de modo a adquirir a capacidade de apreender os modos de ação do outro inscritos em linguagem.”

Inicialmente houve levantamento teórico a respeito do dialogismo da linguagem de Bakhtin e dos Estudos da Performance na educação. Portanto, a pesquisa pode ser considerada como qualitativa e de observação direta do campo.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em uma escola municipal da cidade de Curitiba, situada no bairro Sítio Cercado, que atende turmas de pré ao 5º ano do ensino fundamental, ou seja, crianças entre 4 e 10 anos de idade. As turmas possuem uma professora²¹ regente responsável por ministrar aulas de português, matemática, estudos sociais, literatura, etc. As disciplinas de Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso e Ciências são ministradas por professoras específicas das áreas. Na grade horária das disciplinas, há duas aulas de Educação Física semanais, momento no qual são ofertadas possibilidades corporais com diversas práticas e desafios que necessitam do corpo para se efetivarem.

O universo da pesquisa foi delimitado a 7 turmas (entre os turnos manhã e tarde) de alunos de 1º ano do ensino fundamental desta escola municipal, com crianças entre 5 e 6 anos de idade. A escolha por essas turmas se justifica pelo fato de crianças de até 6 anos de idade, serem marcadas pela oralidade, pelo corpo e pela busca de novidades que possam encontrar no mundo. Assim, seria possível atrelar o objeto de pesquisa, que trata do corpo dessas crianças e da sua riqueza de expressões, enunciações e discursos com o contexto das aulas de Educação Física. Além disso, essas crianças estão iniciando suas atividades escolares, portanto, tendo o primeiro contato com a Educação Física escolar.

Sarmiento (2004, *apud* MACHADO, 2010) apresenta a criança como ator social e portador de novidade, sendo interativa com seus pares e o mundo adulto, apoiando-se na ludicidade para brincar com o corpo e tudo ao redor. A criança de até 6 anos é altamente imaginativa, transita entre o dito real e sua imaginação, além de não ter dificuldades em recomeçar variadas vezes. Essa perspectiva é muito rica quando relacionada com esta pesquisa, pois na busca do mundo do outro, haverá a possibilidade de conhecer outros mundos e suas formas de significação por meio do encontro. Nesse sentido, Amorim (2004) afirma que o fenômeno dialógico perpassa

²¹ O corpo docente da escola em questão é composto basicamente por pessoas do sexo feminino. Existe um único docente do sexo masculino que ministra aulas de Educação Física para algumas turmas no período vespertino.

os discursos humanos, suas relações e manifestações, ou seja, tudo o que tem um sentido e valor.

No contexto escolar, o espaço da sala de aula é delimitado por 4 paredes e, em seu espaço interno, estão disponibilizadas carteiras em filas, o quadro negro, armários das professoras e materiais diversos colados nas paredes. O espaço do aluno é restrito a uma mesa e uma cadeira apenas. Não é permitido correr, ficar em pé enquanto a professora explica os conteúdos, cantar, pular, etc. Existem regras que mantêm o corpo de maneira mais estática nesse ambiente, como Icle (2013) já havia observado em seus ensaios, o corpo foi submetido à inércia desde o início da escola institucionalizada.

A proposta da Educação Física não segue a mesma ordem por possuir um caráter mais externo, geralmente as crianças saem do espaço físico da sala de aula e podem se apropriar em espaços diversos com maior amplitude de movimentação corporal, como o parquinho, caixa de areia, quadra poliesportiva, quadra fechada, jardins, etc. Devido a esta variedade de opções de ambientes e movimentos, os alunos anseiam por esta aula. Tanto que, no contexto dessa escola, aos alunos perceberem minha presença enquanto professora de Educação Física na porta da sala, param imediatamente o que estão fazendo, gritam, batem palmas, comemoram, cantam e alguns, levantam de seus lugares e correm para me abraçar.

Essas enunciações por parte das crianças, causam descontentamento em algumas professoras regentes, que por muitas vezes repreendem as crianças pela bagunça, utilizando frases como: *“O que é isso? Vocês estavam tão quietinhos fazendo a atividade!”* *“Quem não sentar e não abaixar a cabeça não vai pra aula de Educação Física!”* *“Professora, se eu fosse você, os deixava na sala de castigo, sem sair!”*

Tais reações das crianças e das professoras, causaram inquietações recorrentes de minhas vivências anteriores, quando era aluna e a aula de Educação Física era “livre”, quando colegas e demais professores pareciam considerar o tempo de aula como momento de descansar, de brincar ou de não fazer nada, de aparentemente não haver algo para aprender ou contribuir para os alunos. Situações assim ocorreram muitas vezes, mais de uma vez por dia e assim, mais uma vez o desconforto dessas vivências anteriores passaram a me questionar: *“quais seriam os sentidos de Educação Física?”* Quais os sentidos que a disciplina possui para estas crianças? Seria esse comportamento “festivo” uma forma de linguagem

expressa via corpo do que os alunos sentiam com as possibilidades das aulas? Quais sentidos estavam sendo produzidos por meio de minha prática docente as crianças?

Amorim (2015) comenta que Bakhtin já revelava a impossibilidade de se viver sem sentido, pois este se produz no pensamento-ato articulador entre cultura e sujeito. Para criar sentidos, é importante a consciência da responsabilidade da participação na dimensão cultural, uma vez que o sentido é adquirido pelo acontecimento, que é produzido num gesto único e irrepetível. Nesse sentido, pode-se considerar os atos conscientes que produzem sentido, como enunciados performativos, uma vez que se realizam por meio de ações, corroborando assim com a produção de sentidos aos sujeitos.

A fim de focar especificamente sobre o objeto de pesquisa, foi necessário a realização do exercício de se tornar estranha à esse local que era tão familiar, pois como Amorim (2004) orienta, para tornar algo como objeto de pesquisa, deve haver o estranhamento, um afastamento do que pode parecer familiar ao pesquisador, para assim existir a alteridade.

A partir deste momento, meu olhar deveria ser de pesquisadora e não de professora de Educação Física daqueles alunos, que os conhecia pelo nome e mantinha contato anterior com a realidade dessa escola. Parecia ser um exercício difícil, uma vez que já haviam relações estabelecidas entre eu e os alunos, eles eram meus. Por meio das leituras bakhtinianas, foi possível perceber que para a pesquisa ser significativa, havia a necessidade de me silenciar a fim de ouvir a voz dos alunos, dos outros. Silenciar para permitir que eles falassem. Como Amorim (2004, p. 163) afirma, “na polifonia do texto bakhtiniano, é a distância e a tensão entre as vozes e instâncias que estão na base da construção de sentido.” A autora destaca que:

[...] o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzí-la e transmití-la. (AMORIM, 2004, p. 26).

Assim, deslocar-se em direção ao mundo do outro, assumindo a relevância das interações sociais e procurando conhecer os diferentes mundos desses outros, foi importante a construção de uma metodologia baseada na alteridade e no diálogo.

Amorim (2004, p. 28 e 29) afirma que “o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquela cuja possibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa.” E esse encontro entre eu e o outro traz consigo a possibilidade de desencaminhar o eu, pois seus efeitos não são previsíveis, o que torna tal pesquisa ainda mais instigante.

Quando há a presença de vozes que se entrecruzam, é possível a construção de um espaço coletivo, aonde tais vozes constroem um espaço afetivo nas relações entre pesquisador e seu campo.

O desenho desta pesquisa, que chamarei de dialógico devido a seu caráter bakhtiniano, foi sendo construído por meio das observações realizadas em campo. Considerando a realidade do contexto social, esta pesquisa busca analisar de maneira interpretativa e crítica, as formas culturais do universo da vida cotidiana dos alunos desta escola municipal, que além de serem construídas dependentemente das ideologias vigentes, influem sobre os corpos e suas enunciações performativas no ambiente escolar.

Tal como mencionado anteriormente, quando analisamos o contexto social, percebemos que o mundo é repleto de vozes, discursos que se entrecruzam na malha discursiva na busca de significados, de produção de sentidos. Tal produção só ocorre no encontro com o outro e na troca de olhares, palavras e ações. Como Discini (2015) afirma:

Examinar a pessoa como enunciação discursivizada e esta como estilo, enquanto se procura trazer à luz o processo de construção de um corpo no conjunto de enunciados de onde ele emerge, supõe uma prática analítica que busca apreender cada enunciado a partir de um conjunto, que é numérico (relativo a um, dois, três ou mais textos) e integral (regido por um princípio concernente a um todo subjacente). Cada enunciado é visto como parte de um todo, este constituinte de cada parte, como princípio organizador. (DISCINI, 2015, p. 17).

Voltando ao contexto escolar da pesquisa, esta foi desenvolvida com crianças inseridas no 1º ano da referida escola e buscou responder quais são os sentidos de Educação Física produzidos por essas crianças, considerando o contexto de inserção, como por exemplo, a forma de ser e estar nessa escola, como se enunciam em suas relações, quais discursos produzem e como e porque se performam de determinada forma nas aulas.

Amorim (2004, p. 193) argumenta que nesta busca de respostas, de sentidos, “não existe “sentido em si”, não existe sentido primeiro ou sentido último. O sentido é aquilo que responde a uma questão; aquilo que não responde a nenhuma questão é desprovido de sentido.” Portanto, sem ter um problema bem definido e formas de coletar dados e interpretá-los, não encontraremos o sentido pretendido.

Nas primeiras aulas de Educação Física desta escola, houveram diálogos com os alunos sobre como deveriam realizar essas aulas, que geralmente ocorriam fora de sala, que tinham que observar e escutar o que a professora falava e o estabelecimento de combinados de convivência.

Pelo fato de o problema de pesquisa estar relacionado com a Educação Física e formas de produção de sentidos, foi realizado um levantamento de referências a respeito de Bakhtin e o Círculo e a Dialógica da Linguagem, seguido da busca por referências de autores dos Estudos da Performance.

Após as leituras descritas e apropriação das mesmas, obtive um novo olhar para a escola e para os corpos dos alunos. Foi possível compreender a importância de nos tornarmos outros em relação a nós mesmos, nos olhar com os olhos dos outros. “O eu se esconde no *outro* e nos *outros*, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim do mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo do *eu* único (*eu-para-si*) no mundo.” (BAKHTIN, 2011, p. 383). Ao abrir-se para o outro, também permanecemos para nós mesmos. A linguagem entendida como atividade cognitiva e social e a atitude humana é um texto em potencial no contexto dialógico.

Victorio Filho (2013) afirma que analisar o cotidiano é atentar aos detalhes do dia-a-dia, observar as relações existentes, ou seja, observar o que a grande maioria não percebe. Pelo fato de estar inserida no contexto educativo, o exercício de observar os alunos às vezes pode parecer repetitivo, trivial demais e sem grandes novidades. A partir dos diálogos com os autores norteadores desta pesquisa, o olhar dirigido aos alunos passou a ser resignificado, como se um novo panorama tivesse se desenrolado a minha frente.

Na procura de produções de sentidos inerentes às aulas de Educação Física, a literatura contribuiu para a formulação da pesquisa, sendo realizadas 12 aulas de Educação Física, subdivididas por 4 conteúdos: brincadeiras, ginástica, dança e jogos de oposição. Em alguns momentos, foram oportunizados às crianças, minutos sem minha intervenção específica, a fim de que obtivessem autonomia e

liberdade ao se enunciar com seus pares e com os elementos trabalhados nas aulas.

Nestes momentos, foram possíveis verificações das performances desenvolvidas pelas crianças por meio de seus repertórios de movimentos. Taylor (2013) apresenta a performance como comportamento expressivo e um modo de conhecer transmitido por meio da ação incorporada, da cultura e das escolhas que fazemos. Dialogando indiretamente com Bakhtin referente a produção de sentidos, a autora afirma que a “performance, também, explora o uso da significação do gesto, do movimento e da linguagem corporal para dar sentido ao mundo.” (TAYLOR, 2013, p. 121).

Amorim (2004) afirma que a relação com o outro se nota como ponto de reflexão antropológica. Machado (2010) corrobora:

Essa aproximação antropológica se dá em gesto e palavra, na medida em que os alunos são parte intrínseca de toda e qualquer *performance* vivida e/ou proposta por seu professor: momentos de convivência e da continuidade dos processos de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças. (MACHADO, 2010, p. 117).

Durante esse ciclo de aulas, foram observados os enunciados performativos das crianças e o tecido de relações que foram sendo criados com a disciplina de Educação Física e entre seus pares. O período de observações não foi consecutivo devido a passeios das turmas, momentos cívicos e dias de chuva. Ao término do conjunto de aulas, houve um diálogo com as turmas sobre como foram esses momentos, o que fizeram e como se sentiram na realização das práticas corporais.

Machado (2010), sugere que o adulto propicie às crianças momentos de experimentação do mundo, a fim de serem capazes de performarem-se na palavra e na gestualidade do corpo. Quanto maior as possibilidades de experimentações, maior o repertório de movimentos e vivências corporais das crianças. São nesses momentos em que a esfera dialógica se concretiza e no qual as performances ocorrem.

Para compreender os sentidos da Educação Física, lembrando que compreender também faz parte de um exercício dialógico, solicitei as crianças que registrassem em uma folha de papel sulfite A4, um desenho que representasse os sentidos de Educação Física para elas. Deveriam desenhar, colorir e entregar o

desenho, explicando o que desenharam. As crianças explicavam todos os elementos dos desenhos e suas palavras eram transcritas na folha por mim, por ainda estarem em processo de alfabetização.

A escolha por essa materialidade e pela forma de construção da mesma, se baseou na perspectiva da verbo-visualidade, referenciada por Brait (2013) que afirma que esta “serve de fundamento inovador para os estudos da linguagem enquanto discurso.” (BRAIT, 2013, p. 112). A junção de imagem e texto podem contribuir para a produção de um sentido completo.

A autora comenta que os estudos de Bakhtin e o Círculo contribuem com a teoria da linguagem de forma geral, sem restringí-la apenas a escrita e que “a experiência ganha forma na linguagem pela linguagem verbo-visual.” (BRAIT, 2013, p. 62) Essa leitura de análise verbo-visual pode ocorrer em qualquer esfera, não apenas a artística, e:

A verbo-visualidade funciona de maneira a constituir o objeto do conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico. A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhes valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção. (BRAIT, 2013, p. 62).

Entendendo que a produção de sentidos depende da interação verbal e do contexto de inserção, Brait (2010, *apud* ROCHA, 2014) trata da linguagem verbo-visual, considerando um enunciado concreto no qual participam de forma igualitária a linguagem verbal e a visual. Corroborando esta ideia, Gonçalves (2014, p. 275) afirma que “para a produção de sentidos é indispensável o entrelaçamento das dimensões verbal e visual que constituem o enunciado”.

Para Guimarães (2013), texto e imagem se complementam, conduzindo um possível leitor a captação de um significado prévio. Nesse contexto, as imagens apresentadas pelas crianças, foram consideradas como elementos de expressão individual, bem como retratos de ideologias da sociedade como um todo. O autor ainda contribui ao dizer que:

Há a palavra dando sentido ao sentido da imagem. Há a imagem ilustrando o peso da palavra. Há o texto harmonizando palavra e imagem. Há o discurso absorvendo a palavra. A interação e a complementaridade dessas linguagens abrem caminhos para captação pertinente de sentidos. (GUIMARÃES, 2013, p. 134).

Nesse aspecto, Gonçalves (2013) afirma que quando uma pesquisa é guiada pela ADD (Análise Dialógica do Discurso), os enunciados são considerados integralmente, assim como proposto por Bakhtin e o Círculo. Ao pensar em uma análise verbo-visual é importante entender que o termo “verbal” se refere a linguagem escrita e oral, enquanto o termo “visual”, trata da linguagem imagética, sendo esta estática ou dinâmica. Portanto, a perspectiva dialógica propicia um ambiente composto por diversas vozes no tecido discursivo dos sujeitos.

O autor em questão, utilizou em seus estudos pós-doutorais, protocolos teatrais verbo-visuais, a fim de compreender os sentidos das práticas teatrais para alunos do curso de Produção Cênica da UFPR, e enfatizou que “os protocolos constituem-se, assim, em um modo de dizer, um modo de produzir sentido sobre uma prática que acontece em contextos de educação.” (GONÇALVES, 2014, p. 98 e 99). As análises das materialidades foram realizadas a partir da aproximação de sentidos para os quais os protocolos apontaram. Os protocolos verbo-visuais podem ser realizados com diversos materiais: recortes, desenhos, cartas, fotos, músicas, etc.

Na esfera universitária da pesquisa citada, os protocolos se constituíram enquanto metodologia a fim de verificar materialidades discursivas/enunciativas de expressão dos alunos. Os alunos poderiam escolher variadas formas de expressão se utilizando da forma híbrida do verbo-visual, com imagem e palavra, pois “não há o sujeito e seu texto autônomo, e sim a fronteira entre sujeitos, entre textos, entre discursos, que estão inseridos em uma cadeia de comunicação.” (GONÇALVES, 2013, p. 110).

Assim, foi possível observar que a contribuição da dimensão verbo-visual se encontra na gama de possibilidades de produção de sentido que podem ser captados no momento. Haynes (2002) afirma que as ideias de Bakhtin, tais como responsividade, diálogo, dialogismo, polifonia, exterioridade, inacabamento, entre outros, oferecem possibilidades de análise para as artes visuais. Além de nos mover a uma interpretação restritiva da teoria estética a considerações mais amplas da relação entre arte e vida.

Quanto a produção de sentidos advindos de protocolos verbo-visuais, Gonçalves (2013) afirma:

Olhar para a produção de sentidos constitui-se também em exercício dialógico, onde estão em jogo as vozes do pesquisador, dos autores das materialidades analisadas, da teoria que embasa a pesquisa, do leitor que debruça um olhar para a investigação, e ainda de todas as outras vozes que constituem as diferentes interlocuções possíveis na e a partir da investigação. (GONÇALVES, 2013, p. 115).

Assim, o *corpus* desta pesquisa é híbrido, pois considera o texto em dimensão verbo-visual, analisando a produção de sentidos como um todo. O autor afirma que: “O verbal e o visual possuem, portanto, na dimensão verbo-visual, um lugar que não permite separação, nem valoração de um em detrimento do outro. Ambos são necessários à compreensão do enunciado em seu todo.” (GONÇALVES, 2014, p. 92)

Neste processo de valorização da expressividade dos alunos com a perspectiva de compreender seus enunciados performativos, modos de ver e de inserir-se corporalmente no mundo social, o pesquisador também se envolve, pois traz consigo a sua própria ideologia e repertório cultural corporificado. Assim, o exercício de análise dos protocolos convoca o sujeito pesquisador em sua ideologia a dialogar com as representações e significações tecidas ao olhar para os protocolos. Inspirada nos protocolos teatrais verbo-visuais utilizados por Gonçalves (2014), a estratégia adotada para coletar os dados foi a materialidade da folha sulfite A4 com o desenho dos alunos representando os sentidos de Educação Física para eles, que chamaremos neste contexto de protocolos verbo-visuais de Educação Física.

Só houve possibilidade de pensar em protocolos verbo-visuais no contexto do universo significativo da Educação Física, devido a perspectiva bakhtiniana não ser fechada, limitada, definida rigorosamente, bem como a dimensão verbo-visual apresentada por Brait (2013) e corroborada por Gonçalves (2013). O autor afirma que as contribuições da autora e seu constante diálogo com Bakhtin e o Círculo, “têm permitido que a dimensão verbo-visual ganhe destaque entre os estudos da linguagem e dialogue, também, com outras áreas de conhecimento.” (GONÇALVES, 2013, p. 121).

Após reunir os protocolos verbo-visuais de Educação Física produzidos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental, foi realizado o exercício de análise das 164 materialidades ao todo. Durante as análises destes protocolos, foi possível perceber aproximações entre os elementos descritos pelas crianças, ocorrendo o

trabalho de verificação de semelhanças. A maior parte dos protocolos, apresentaram desenhos similares, seguidos de outros que não tinham muita relação com a maioria, mas dialogavam com outros. Sendo assim, a fim de não “excluir” nenhum sentido produzido pelos alunos e, me colocando em uma posição de aceitação de todo e qualquer dado, escolhi organizar os protocolos por semelhança entre si, ou seja, conforme apareciam protocolos com elementos que se repetissem, eu escolhia o que mais continha similaridade com os demais. Optei por essa forma de escolha na tentativa de dialogar com maior parte dos sentidos representados.

Como resultado, houveram 5 protocolos que se destacaram para serem analisados minuciosamente e descritos nesta pesquisa, uma vez que, como já afirmou Gonçalves (2013), na análise dialógica sempre que houver retorno aos variados protocolos, a análise será repleta de sentidos que podem ser revisitados aleatoriamente, bem como novos olhares e sentidos podem ser (re)criados.

É importante ressaltar que a análise dos protocolos se deu considerando as materialidades em um todo, ou seja, na dimensão visual (desenhos) e dimensão verbal (os discursos proferidos na entrega dos protocolos e transcritos). Foi interessante ocorrer de tal forma, pois observei que sem a enunciação verbal dos alunos, os desenhos seriam interpretados a minha forma, da visão de meu mundo, do meu eu. Não seria o olhar do outro. Em alguns momentos, ao ver os dados, eu entendia algo que as palavras dos alunos não afirmavam.

No tocante ao conjunto de dados coletados, além dos protocolos verbo-visuais de Educação Física e as enunciações verbais transcritas nos protocolos, foi importante a observação das performances dos alunos durante as aulas, pois por meio de suas enunciações corporais e discursos, também houve produção de sentidos. Amorim (2004, p. 63) elucida que “ali onde os regimes de discurso se alternam e disputam para impor suas finalidades e inscrever o sentido de toda frase que está por vir, estamos do lado da criação e do que está vivo.”

A autora também relaciona as relações dialógicas com a performance, uma vez em que a escrita dialógica considera as situações discursivas e as condições de enunciação, que se apresentam recorrentes em trabalhos de antropólogos.

Portanto, a junção das observações dos enunciados performativos com as análises dos protocolos verbo-visuais de Educação Física realizados pelas crianças, foi efetiva na busca dos sentidos produzidos nas aulas de Educação Física.

Ressalto que os protocolos a seguir, foram os que apresentaram maior representatividade dos elementos constituintes do conjunto dos dados, ou seja, os que não estão descritos na pesquisa, não foram excluídos ou desprezados, ao contrário, são representados pelos que se seguem.

5. 2º TEMPO DE JOGO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE PROTOCOLOS

Por se tratar de uma pesquisa bakhtiniana, os protocolos aqui analisados não foram elencados em categorias ou por meio de um processo extremamente sistemático, visto que como afirma Haynes (2002), Bakhtin evitou essas formas rígidas e engessadas de pensamentos e processamentos. Seus escritos sugerem que ele trabalhou com ideias, seguindo meandros fragmentários de pensamento, compreendendo que cada esfera descreve realidades de formas diferentes.

O processo de análise não tem um fim, um acabamento, portanto Bauer, Gaskell e Allum (2003) defendem que o pesquisador deve definir em que momento deve encerrar a sua análise. Este ponto foi considerado quanto a descrição das análises dos protocolos verbo-visuais de Educação Física presentes nesta dissertação.

Faita (2011) considera que a produção de sentidos é produto da relação que cada sujeito constrói a seu modo, ou seja, é subjetivo. Não tem como os sujeitos produzirem os mesmos sentidos, pois o viés bakhtiniano deixa claro a insubstituidade e singularidade do lugar do sujeito no mundo. Tezza (2011) comenta que Bakhtin não recorre a categorizações, resumos e classificações em suas obras.

O impulso didático que Bakhtin tem pelas tipologias é saudavelmente contrabalançado por uma espécie de má-vontade com elas, como se elas fossem um maço não tão necessário assim. A verdade é que sua visão de mundo, sempre totalizante, sente um visível mal-estar em se fechar em gavetas estanques. (TEZZA, 2011, p. 253).

Seguindo a forma dialógica de Bakhtin, procurando não enformar a análise dos sentidos produzidos nos protocolos verbo-visuais de Educação Física, durante a análise foi possível observar que alguns elementos apareceram de forma muito significativa nos desenhos dos alunos. De maneira geral, muitas crianças representaram as atividades e materiais usados recentemente nas últimas aulas. Nota-se também que a Educação Física parece ser, ao olhar delas, um espaço amplo com possibilidades variadas de movimentos, de brincadeiras e materiais.

A análise permitiu a abertura de uma gama de questões que foram além do objeto estudado, mas para não perder o foco do objeto principal, me basearei na discussão pertinente as inquietações levantadas inicialmente e aos caminhos que

guiaram a algumas respostas. Deixo claro que a observação destas novas questões não serão ignoradas, mas ficarão para outro momento.

Os efeitos da linguagem verbo-visual foram extremamente importantes para a pesquisa, pois ao atribuir o meu olhar nas análises, mesmo na tentativa de “neutralizar” as minhas vivências para não “contaminar” as análises, eu terminava criando sentidos e significados próprios. Ao considerar as enunciações verbais dos alunos, ficava claro que o meu olhar era diferenciado do deles. Se não houvesse a parte verbal para explicar o que significavam os contornos das imagens que eles criaram, eu poderia inconscientemente torná-los meus, assumi-los em minha perspectiva, me desviando do foco principal: o olhar do outro, o olhar deles e os sentidos produzidos por eles. Importava nesses momentos considerar o viés bakhtiniano que afirma que o sentido se submete ao valor da existência individual, ou seja, cada sujeito possui seus sentidos próprios. Não há um sentido único.

Sobre a dimensão verbo-visual Brait (2013) elucida:

[...] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente. (BRAIT, 2013, p. 44).

Quando foi proposto às crianças que realizassem os protocolos, os desenhos foram nomeados com nome e turma da criança. Na fase de análise do todo, esses nomes não foram o elemento principal, sendo os últimos a serem contemplados. Atentei apenas aos elementos constitutivos que poderiam representar os significados apontados pelas crianças. Após a análise, procurava ver o nome da criança e em muitas vezes foi possível “vê-la” no desenho, por meio de seus enunciados performativos durante as aulas observadas. Geralmente a performance da criança demonstrava o sentimento dela nos protocolos.

Desta forma, os protocolos foram nomeados de acordo com as palavras principais utilizadas nas enunciações verbais das crianças. A seguir aparecem alguns protocolos verbo-visuais de Educação Física criados pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba.

5.1 Protocolo RECREIO

Durante as análises dos protocolos, foram percebidos alguns sentidos que relacionavam a Educação Física no contexto de recreio, um momento “desprovido” de conteúdos sistematizados, no qual as crianças podem brincar livremente. No cotidiano da escola pesquisada, as crianças possuem 15 minutos de recreio, no qual descem para a quadra enfileiradas, com fortes orientações sobre não correrem durante o trajeto e nem enquanto estiverem participando do recreio. São disponibilizados materiais em espaços específicos e as crianças escolhem qual material irão utilizar para aproveitar este tempo.

Abaixo segue o protocolo RECREIO, que foi nomeado de tal forma devido a enunciação verbal da criança autora:



A dimensão visual deste protocolo, demonstra que a criança explorou bem os espaços da folha, pois quase todos espaços estão preenchidos, se não por desenhos, por cores. O protocolo representa várias crianças compartilhando o

mesmo espaço, porém posicionadas em planos diferentes, umas estão mais baixas, outras mais altas. Aparecem de mãos dadas, o que pode significar que estão envolvidas em alguma brincadeira. Interessante observar as mãos dadas das crianças devido a relação de toque, tocar o outro, senti-lo. Normalmente, não só os pequenos, mas os adultos também se mostram muito resistentes ao toque, não gostam de ser tocados, não interagindo dessa maneira.

Ao pensar nesta relação de toque geralmente evitada por uma maioria de sujeitos, Spriggay e Freedman (2007) ressaltam sua importância ao afirmarem que o ato de tocar o outro é entrar em contato com ele, conhecê-lo, senti-lo, a fim de tornar-se incorporado. A sensação do toque pode alterar as maneiras pelas quais percebemos e nos relacionamos com outros sujeitos e com os objetos. O toque evidencia o contato físico da pele sobre outra pele, gerando a sensação de estar em uma relação de proximidade com alguém ou com alguma coisa.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito necessita do outro para se constituir como tal. Barros (2011, p. 25) afirmou que “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”. Neste protocolo houve a demonstração da importância para esta criança dos outros, de estar perto, se envolver com os mesmos, senti-los, tocá-los para se sentir parte do contexto.

A maioria dos corpos infantis representados possuem cabelos compridos, o que pode significar que o grupo social desta aluna é constituído em sua maioria por meninas. Há apenas uma criança que apresenta cabelos curtos, parecendo cacheados, o que não significa que seja um menino necessariamente.

Dispostos de formas aleatórias no desenho, aparecem elementos circulares, o que remete ao material arco (bambolê), que consiste em um cano arredondado utilizado nas aulas de Educação Física com diversas possibilidades de combinações corporais. É um material que muito agrada as meninas, pois é de uso individual na maior parte das vezes e contribui com a desenvoltura do quadril, uma vez que colocado na cintura e realizando movimentos circulares (reboladas) pode permanecer por muito tempo rodando no corpo. Por outro viés, as figuras redondas podem ser bolas de borracha. Este sentido surge ao analisar que os arcos são coloridos, mais finos, abertos no centro, como aros. Da forma como a criança coloriu, preencheu toda a forma, o que lembra as bolas de borracha coloridas em seu todo utilizadas nas aulas de Educação Física e no recreio também.

As pernas dessa criança de cabelos curtos aparecem em linhas fracas, parecendo que a mesma está com as pernas em contato com um dos arcos/bolas ou seja, faz ações simultâneas: brinca com o arco e com as demais crianças. Nesta parte, o corpo não aparece fragmentado, ao contrário, aparece único no ato de pensar e agir, além de realizar ações simultâneas, o que nem sempre é fácil para uma criança nesta idade. As crianças não chegam nas escolas como livros em branco, mas com memórias, repertório de movimentos aprendidos em algum momento da vida. Nesse sentido, Taylor (2013) contribui ao afirmar que existe um repertório que encena a memória incorporada, que se dá por meio de variados enunciados performativos. Requerendo presença e permitindo alterações nas ações, ao mesmo tempo em que guarda e transforma as coreografias de sentido.

Essas ideias de movimentos transmitidas neste protocolo, podem fazer parte de uma memória de vivências anteriores, mas também são reflexos das formas de apropriações corporais dos materiais que ocorrem nas aulas de Educação Física e no recreio, visto que “os atos incorporados e performatizados geram, gravam e transmitem conhecimento. (TAYLOR, 2013, p. 51). Ao movimentar-se recorrendo ao repertório próprio ou apreendido na esfera escolar, as crianças transmitem conhecimento de si mesmas e para si. Discini (2015, p. 60) corrobora que “o esquema corporal é essência que transcende *de si*, já que extrapola *de si* no encontro com o que está *para si*: o mundo, nas suas multiplicidades de apresentação.”

Em um primeiro momento, as crianças parecem estar envolvidas em uma brincadeira de roda, visto que seguram as mãos umas das outras, mas olhando mais atentamente para o protocolo, percebe-se que na lateral direita, um pouco mais acima do nível das mãos dadas, aparece uma criança “fora” da roda. Não se sabe se está apenas observando enquanto as outras brincam, ou se foi intencionalmente “excluída” da brincadeira em conjunto. Essa parte da representação é importante, pois de acordo com Taylor (2013) as performances, por participarem de sistemas sociais, sempre apresentam relações de poder. A criança autora pode ter tentado demonstrar exatamente essas relações que existem na escola entre as crianças. Geralmente tem o grupo dos mais populares, dos que andam sempre juntos, de uma menina que é a mais admirada e todos são amigos dela e, do lado oposto, aquelas crianças que sentem mais dificuldades de interação com os outros, por não se sentir “enquadrada” em um grupo.

As crianças brincam. A disposição das imagens remete ao movimento do corpo, mas as expressões faciais demonstram seriedade, sem sorrisos. Tanto os olhos como a boca foram representados por uma linha horizontal, sem nariz. Assim, pode ser que o sentimento que as aulas causam nessa aluna nem sempre é de alegria, por mais que ela goste de brincar. Além das representações humanas, há as da natureza, como o sol, céu e três flores, que foram representadas exatamente no centro do desenho, de tamanhos proporcionais as alturas das crianças. Barros (2011) reafirma as relações sociais como construtoras do sujeito, neste sentido, a criança autora tem alguma ligação com a natureza ao redor dela que pode ter sido experienciada no convívio familiar, que a ensinou notar os elementos da natureza. Durante o caminho que leva as crianças até a quadra, há flores e árvores, o que pode remeter a aluna ao meio físico que faz parte do percurso que ela realiza todos os dias.

No protocolo verbo-visual dessa criança houve destaque nas relações sociais, pois representou várias crianças juntas e enunciou verbalmente: *“Eu fiz nós no recreio!”* O fato de valorizar as relações sociais, muito contribui a esta pesquisa, uma vez que a significação é criada por meio das relações dialógicas entre os sujeitos. (MACHADO, 2011).

A autora desse desenho se demonstrava introspectiva durante algumas aulas, tanto que ao relacionar o desenho com ela, percebi que a mesma retratou o estado emocional das outras da mesma forma como ela age às vezes. O que remete o pensamento para a representação no protocolo de uma criança distante das demais, observando as outras brincarem de mãos dadas. Essa criança pode ter representado a si mesma em seus momentos introspectivos devido a falta de se sentir próxima dos colegas, de tocá-los. Nesse sentido, Ligiéro (2012) novamente contribui, ao afirmar que os sentimentos são experimentados constantemente e a resposta da performance depende muito do entrelaçamento das emoções e sentimentos e, a forma como são transmitidas ao público. Ela desenhou todas as crianças com a mesma expressão, mesmo estando em um contexto social.

Assim, percebe-se que a performance e a produção de sentidos se entrelaçam, sendo interdependentes, uma vez que a performance se realiza em detrimento do sentido produzido, e a produção destes sentidos dependem das performances sociais, que se criam nas relações com o outro. Schechner (2006, p.

34) elucida que “os estudos da performance contribuem para a compreensão do que significa ser humano”.

Quanto a enunciação verbal da criança autora, parece e houve certa aproximação entre as aulas e o contexto do recreio. Esta confusão pode se dar devido as aulas de Educação Física ocorrem em ambiente externo apenas quando não há chuva, devido a quantidade de espaços sem cobertura. O caminho da porta de entrada da escola até a quadra, por exemplo, é a céu aberto. Portanto, quando chove não há possibilidades de realizar atividades fora da sala de aula.

Quanto as propostas das aulas, geralmente ocorrem em forma de brincadeiras, atividades lúdicas para que as crianças adquiram o conhecimento corporal por meio da brincadeira, que faz parte da vida dos pequenos. Assim, a autora do desenho parece ter interligado a Educação Física com o brincar de roda e com a utilização do material arco e/ou bolas, relacionando a brincadeira da aula com o momento do recreio, no qual não há professoras, mas o corpo é priorizado, visto que está fora do contexto de sala de aula e pode se enunciar livremente.

Ao perceber essa relação, lembro-me das variadas vezes em que ao término das aulas, as crianças comentavam que depois haveria o “segundo recreio”. Como professora, eu ficava descontente com esse sentido dado as minhas aulas, mas após este exercício de pesquisar e olhar com os olhos do outro, pude perceber que o sentido de recreio parece remeter ao corpo livre do quadrado da sala de aula e da possibilidade de brincar com esse corpo.

O protocolo RECREIO demonstrou os sentidos das aulas de Educação Física em sua relação com o espaço físico externo a sala de aula, bem como por meio de brincadeiras e corpo em movimento, pois representou as crianças fora da sala de aula e com materiais normalmente utilizados nas aulas. A criança parece se confundir entre as aulas e o recreio devido ao caráter recreacional das aulas, que envolvem brincadeiras corporais. No contexto escolar parece contraditório relacionar aula em sala de aula com brincadeira, o que mais uma vez pode gerar essa aproximação dos dois momentos.

Realizar o exercício de ver com os olhos do outro não é tarefa fácil, pois é como se desfazer de si mesmo, se esvaziar, colocar o outro em perspectiva e vivemos em um mundo em que deixar o próprio eu dificilmente ocorre. Os sujeitos são revestidos por ideologias familiares em constante diálogo com as sociais, causando confrontos que se refletem na linguagem, seja ela verbal ou corporal.

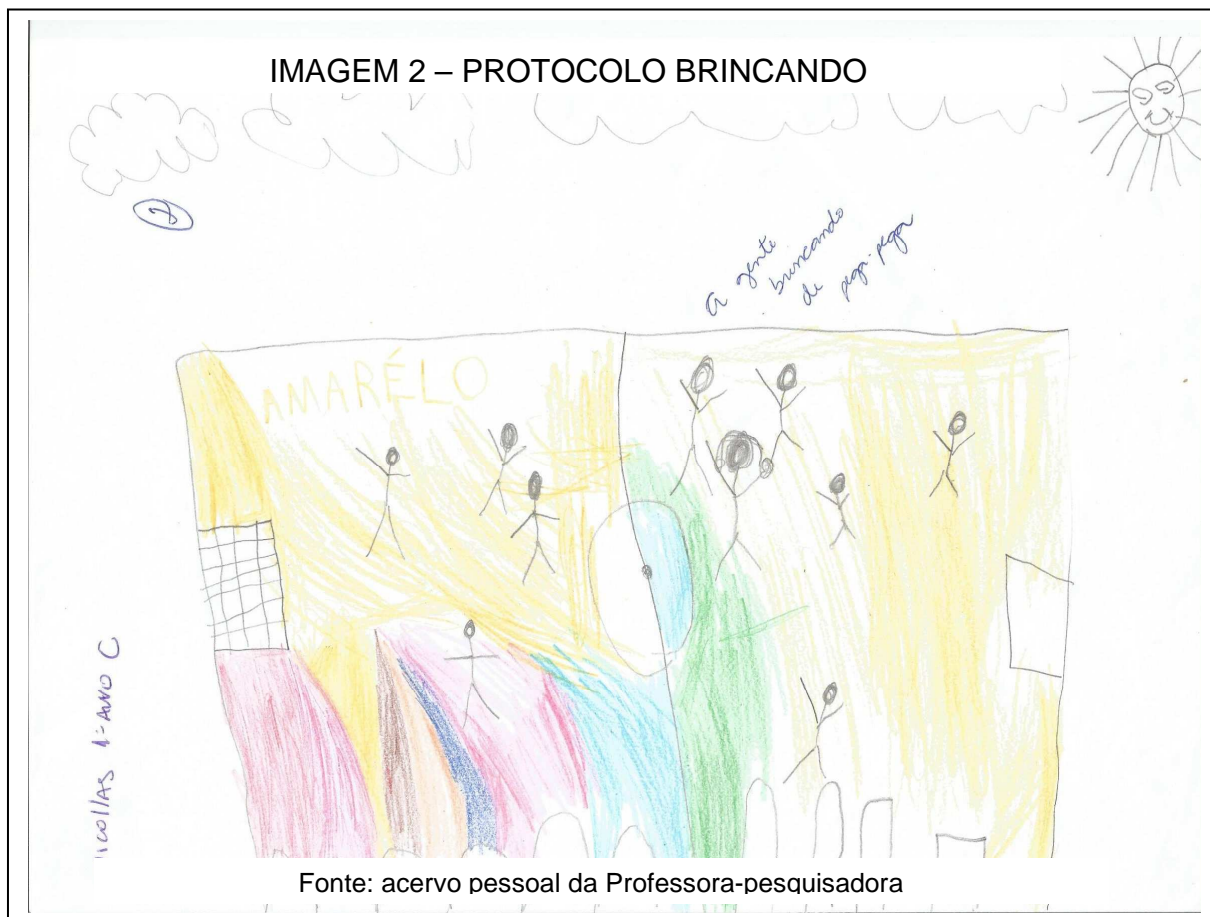
Bakhtin (2011) já havia orientado nessa situação, ao afirmar que o autor deve se tornar outro, olhando a si mesmo com os olhos do outro

5.2 Protocolo BRINCANDO

Este protocolo foi nomeado de tal forma devido a enunciação verbal da criança autora, que explicou sua produção da dimensão visual com a frase: “A gente brincando de pega-pega.”

No momento inicial das aulas de Educação Física ocorre o que chamamos de aquecimento, que são atividades que convocam os corpos a se movimentarem. Geralmente são exercícios de corrida, como pega-pega. Por mais que em todas as aulas tenham aquecimento, são realizadas variações da brincadeira para que não se torne “enjoativo”, trivial demais. Assim, as crianças podem ampliar seu repertório de movimentos por meio de atividades variadas, mas que possuem uma mesma relação.

Abaixo segue o protocolo BRINCANDO:



Neste protocolo a criança retratou um “típico” momento da aula de Educação Física. O espaço é a quadra da escola, com riqueza de detalhes, pois há as linhas de delimitação do espaço, os gols (sendo um representado sem a rede, embora na realidade ambos possuam redes), as linhas centrais, os círculos localizados ao centro e, na parte inferior do desenho, há representação de algumas formas diferentes, ovaladas, das quais não foi possível estabelecer relação com o ambiente físico real.

A criança autora não centralizou o desenho, embora não tenha aproveitado tanto o espaço, pois as laterais da folha estão em branco, demonstrando que o olhar da mesma estava direcionado a algo específico. Ela preferiu se ater em detalhes do que queria demonstrar, do que investir na totalidade do protocolo. Houve representação da quadra como espaço dominante da Educação Física. No espaço da escola pesquisada, ao lado da quadra, existem desenhados no chão algumas formas geométricas que são utilizadas algumas vezes nas aulas.

Interessante notar a pintura, com cores diversificadas. A quadra é poliesportiva, ou seja, nela constam linhas com cores diferenciadas que delimitam os campos de futsal, handebol e basquete. Não houve o desenho das linhas, mas pode ser que a criança percebeu mais fortemente a questão das diferenças pelas cores, ou até mesmo quis demonstrar alegria ao colocar cores fortes, significativas, vivas, com destaque a cor “amarela”, que inclusive foi escrita pela criança no próprio protocolo.

Também há um sol “sorrindo” e nuvens, novamente relacionando as aulas na quadra com um dia em que não há chuva. As crianças estão todas dentro do espaço da quadra. Essa situação pode ter relação com a orientação antes das atividades de que eles só podem permanecer entre as linhas e não fora delas. Desta forma, remete-se as palavras de Brait (2015) quando afirma que os discursos dos indivíduos estão repletos de palavras dos outros. As crianças procuram “obedecer” as minhas ordens enquanto professora. No primeiro dia de aula foi realizado um trabalho de reconhecimento do espaço da quadra da escola, sendo ressaltado que tal espaço é compreendido entre as linhas da mesma e que durante as atividades de aquecimento, as crianças não poderiam ultrapassar tais linhas. Este discurso foi incorporado pela criança autora, mas não era dela, e sim o meu discurso enquanto enunciado performativo do meu “papel” de docente.

Como afirma Campos (2015):

Para perseguir o significado das palavras de outrem na fala cotidiana é decisivo recuperar quem fala, em que circunstâncias, quem participou da situação concreta, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, as nuances de sua entonação. (CAMPOS, 2015, p. 126 e 127).

Neste caso, a professora realizou por diversas vezes esse discurso de controle, de ordem, como regra e a criança autora assumiu esse discurso, apreendeu e o tomou para si também. O que corrobora com a fala de Sobral (2015) quando comenta que o discurso produz sentidos que se constituem por meio de outros discursos.

Quanto as demais crianças representadas no protocolo, aparecem de braços para cima, erguidos, provavelmente demonstrando alegria, empolgação, ou chamando o pegador.

Dentre as crianças que são colocadas em forma de “homens palitos” espalhadas pela quadra, em nenhuma há olhos, boca, nariz e nem cabelos e, nota-se a presença de uma pessoa maior com cabelo mais comprido que os outros. Essa imagem leva ao sentido de a criança estar se representando enquanto professora, adulta e mulher, além de estar próxima ao centro da quadra, como se estivesse dando as ordens da atividade, o que geralmente ocorre nas aulas. E destaca-se aí o detalhe de se retratar, enquanto a professora, com cabelos compridos e mais alta, o que parece ser destacado intencionalmente pela criança. Esse destaque pode se dar devido a relação de autoridade existente entre professor e aluno na escola, visto que o protocolo evidencia anteriormente o discurso da delimitação do espaço da quadra entre as linhas. Freitas (2011) destaca que a aprendizagem ocorre a partir da interação professor-aluno, onde o docente é visto como orquestrador das diferentes vozes que permeiam as vivências dos alunos.

Durante as observações dos enunciados performativos nas aulas de Educação Física, geralmente as crianças se enunciavam pelo agir. A enunciação verbal ocorria, mas não prevalecia. Bakhtin (2011) considera que entre corpo e sentido não se pode traçar uma fronteira. Os corpos dos alunos foram parte constituinte para a produção de sentidos, o que não ocorre apenas na questão da Educação Física, mas do contexto social como um todo. Quando estavam envolvidos participando das aulas, o corpo performava de acordo com o que era sugerido nas aulas. E os corpos em questão, foram retratados de forma controlada, demonstrando na prática o que Pineau (2013) já havia afirmado na teoria, que os

educadores têm se voltado para a performance como meio de compreender como as instituições disciplinam os corpos. Ou seja, a performance também tende a ser controlada, mas torna o corpo discursivo, permite uma leitura apurada do que os corpos querem dizer.

Taylor (2013, p. 179) afirma que o corpo é sujeito a mudanças na memória cultural incorporada, participa na transmissão de conhecimentos e memórias e “a identidade cultural é altamente performativa. O reconhecimento baseia-se em comportamentos incorporados e atos de fala; as linguas que falamos, a forma como “fazemos” nosso gênero.” Assim, é como se as atividades realizadas em aula já fizessem parte do repertório performático destes alunos, que foram incorporados em detrimento da cultura escolar. A mesma autora afirma que:

O repertório, seja em termos de expressão verbal ou não verbal, transmite ações incorporadas reais. Assim, as tradições são armazenadas no corpo, por meio de vários métodos mnemônicos, e são transmitidos “ao vivo” no aqui e agora, para uma audiência real. (TAYLOR, 2013, p. 55).

Quando propus os protocolos verbo-visuais de Educação Física na busca de sentidos das aulas, imaginei que todos se representariam jogando bola, brincando com arcos e cordas, mas me surpreendi ao ver muitas outras coisas. Não imaginava que eles se detinham tanto ao espaço físico das aulas, que lembrariam de brincadeiras com regras, como neste caso. Interessante que geralmente brincadeira é retratada como momento lúdico, de alegria, de certa fulga da realidade. E neste protocolo, a criança realizou o cruzamento entre brincadeira e regra, ordem, que a princípio parecem ser contrárias.

O contexto do protocolo BRINCANDO se trata de uma atividade física, realizada em uma quadra, na qual há movimento. A criança autora estabeleceu como sentidos das aulas de Educação Física, o momento em que vai para a quadra participar de atividades que convocam o movimento, o corpo e suas possibilidades por meio de brincadeiras com os seus colegas. Além de retratar as relações de poder existentes na escola, exemplo de uma professora que orienta regras e os alunos que obedecem e incorporam tais regras em suas atitudes nas aulas, pois são ensinados que a forma correta de agir na aulas externas é entre as linhas. Nas aulas, quando alguma criança “esquecia” e ultrapassava as linhas, os próprios colegas cobravam: *“Ei, aí não pode! Professora, olha ele lá, saiu da linha!”* As

crianças realmente incorporam a cultura e as performances “impostas” como verdadeiras e corretas.

5.3 Protocolo QUADRA

O protocolo verbo-visual de Educação Física QUADRA, a primeira vista, representa um contexto regrado das aulas como acontecimento em nível de organização, de ritual. Segue-se um “ritual” todas as aulas para chegar na quadra e a criança autora deste protocolo destacou essa forma de organização, enunciando verbalmente: *“A gente estava indo para a quadra.”*



Na direita do protocolo aparece uma pessoa maior e com roupa diferente (amarela) das demais (rosa). Parece novamente tratar-se do meu papel de professora, por estar no centro das filas dos alunos, sendo maior que eles e não

utilizando a roupa da mesma cor que os outros, o que subentende-se que as crianças com a cor rosa, estão de uniforme.

A parte central do desenho constitui-se de uma forma oval bem colorida, sendo a representação da quadra poliesportiva, que da mesma forma como apareceu em protocolos anteriores, chama atenção para as suas linhas com cores variadas. Nesse caso, a criança enfatizou apenas um contorno da quadra, não seguindo seu formato tal qual como é, mas evidenciando um espaço específico que pode representar alegria por meio das diversas cores, ou como o elemento que a criança considera mais importante das aulas. A professora guia as filas para a quadra.

As outras pessoas, que provavelmente são as crianças de uma turma, estão todas pintadas da mesma cor (rosa) o que remete a utilização de um uniforme para todos os alunos, que no caso desta escola é azul, mas a criança colocou em outra cor. Essas crianças estão em duas filas, que é a forma que saem da sala e vão até o espaço da aula. A fila à direita da professora é retratada com crianças de cabelos compridos, tratando-se da fila das meninas. Na esquerda, as crianças possuem cabelos curtos, sendo a fila dos meninos. O uniforme é rosa para ambos os sexos, provavelmente essa criança não faz diferença entre meninos e meninas, sem a “birra” que alguns possuem.

Por outro lado, há uma clara separação entre lugar de meninos e de meninas, o que por muito tempo perpetua nas escolas, a separação do sexo. Apenas essa divisão resultaria em uma longa discussão, o que neste momento não é propício ao objetivo maior desta pesquisa, uma vez que não foi o ponto em maior destaque da materialidade. O protocolo revela além da produção de sentidos que ocorreram verbalmente, a performance que os alunos seguiram. Lembrando das contribuições de Ligiéro (2012), a performance retratada nesta pesquisa, diz respeito aos papéis sociais que são exigidos dos sujeitos em diferentes contextos e consistem em rituais de sons e gestos. Assim, na escola a Educação Física supõe o corpo em movimento e as crianças se utilizaram da performance obedecendo o que é ensinado como o comportamento que devem ter nas aulas. Neste sentido, Taylor (2013) corrobora:

Os alunos aprendem uma segunda língua imaginando-se em um ambiente social diferente, encenando roteiros em que a língua adquirida assume

sentido, imitando, repetindo e ensaiando não apenas palavras, mas também atitudes culturais. (TAYLOR, 2013, p. 58).

Na parte inferior do protocolo, aparecem as formas geométricas pintadas na lateral da quadra. Essa aluna desenhou essas formas tais quais elas estão no chão, respeitando os formatos: círculos, triângulos e quadrados. Ela também delimitou esse espaço desenhando linhas envolvendo essas formas, o que no ambiente real, não contém. A criança pode ter percebido que elas existem, mas talvez não foi o que quis destacar ou houveram produções de sentidos voltadas para outros elementos das aulas e do espaço físico.

Entende-se que as cores da parte central da imagem poderiam significar as linhas coloridas da quadra, mas foi instigante perceber que as linhas que constituem as formas geométricas na “realidade” são coloridas também, mas a criança não as representou desta forma, pois não as coloriu. Nesse sentido, a criança autora quis destacar a quadra como o lugar de realização das aulas de Educação Física, como outros protocolos também retrataram. O protocolo referencia também a relação entre os sujeitos, uma vez que constam mais de duas crianças e a professora e, a percepção do espaço também, pois além da quadra tem outros elementos que estão presentes no espaço ao lado. Há identificação com as representações dos sentidos anteriores, pois há novamente o sol, o que significa um tempo bom, com sol e uma nuvem. O sol está no canto superior esquerdo da folha, tão pequeno que, quando comparado com os dos outros desenhos, pode até passar despercebido, além de não estar representado por um cor “dita” usual.

Tanto Ligiéro (2012) como Taylor (2013) evidenciam a performance como ações do corpo que fazem parte de rituais corporais, que por serem exigidos dos alunos, de certa forma, são incorporados pelos mesmos de tal forma, que tornam-se parte deles, inerentes a eles, quando na verdade são impostos pelo contexto social. Ou seja, a forma considerada correta de sair da sala é em ordem, em filas, uma atrás do outro e percorrer este caminho em silêncio, andando e esperando os comandos da professora. Parece que a criança autora incorporou a maneira organizada de ser das aulas, refletindo a institucionalização da esfera escolar. As crianças saindo de sala em filas e chegando na quadra da mesma forma, remete a um ritual das aulas, visto sua repetibilidade não só nas aulas de Educação Física, mas no ambiente da Escola. Quando saem de sala para quaisquer atividades que se

realizem fora do contexto de sala de aula, as crianças sempre são orientadas a formarem filas.

Segundo Ligiéro (2012), a performance também engloba comportamentos duplamente exercidos que interagem entre jogo e ritual. Neste contexto, será considerado o diálogo com os rituais performatizados na escola. Os rituais são como memórias em ação, que ajudam a lidar com transições, relações variadas e desejos, são pensamentos em/como ação, podendo ser sagrados, seculares ou os dois simultaneamente. Nesta esfera, trata-se de um ritual secular, que não tem traços de religiosidade. Os rituais incentivam a necessidade de construção de uma sociedade.

O movimento de se fazer a fila é uma construção social de controle e ordem, para que as crianças se localizem com seus pares. É como se a escola estivesse direcionando a performance dos alunos a rituais que os inserem em uma outra realidade, separada da vida cotidiana, permitindo que a criança seja alguém diferente do que ela realmente é em sua vida, podendo se transformar em outra pessoa por alguns momentos. As estruturas dos rituais são utilizados por grupos, culturas e indivíduos. (LIGIÉRO, 2012).

Os rituais inserem-se enquanto performances, mas seguem padrões estabelecidos socialmente, que são ensinados como normas desde o nascimento dos sujeitos, ou seja, são construções rituais que se perpetuam. Pineau (2013) elucida a esse respeito:

Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas. (PINEAU, 2013, p. 41).

No protocolo QUADRA apareceu a produção de sentidos voltado para a organização constitucional da escola, que por sua vez, se reflete nas aulas de Educação Física e corrobora com a continuidade das ritualizações institucionais que moldam os corpos. Breton (2016) também afirma que a existência coletiva se firma sobre um emaranhado de rituais que regem as relações entre indivíduos e o mundo.

A partir desta análise, foi possível verificar a importância da dimensão verbo-visual como forma híbrida de enunciados verbais e visuais, pois a criança autora não disse: *“Nós indo em fila para a quadra!”* Ela simplesmente enunciou verbalmente que

eles iam para a quadra, sem falar a forma como iam. Essa demonstração de ir para a quadra em forma de filas ocorreu por meio da demonstração visual da criança, da performance que ela e seus colegas assumiam nos momentos iniciais das aulas. Como Pineau (2013) referenciou, o corpo evidencia muitas vezes o que os alunos compreenderam de determinadas aprendizagens. Fica evidente que a performance é o meio de comunicação dos corpos, que muitas vezes falam por meio de movimentos produções de sentidos que o enunciado verbal não conseguiu expressar em palavras.

5.4 Protocolo CANTANDO

Este protocolo verbo-visual de Educação Física foi nomeado de acordo com a primeira enunciação verbal relatada pela criança autora: “*Amanda cantando*”. Houve a escolha de utilizar apenas a palavra “*cantando*”, para não evidenciar o nome da criança representada no protocolo, uma vez que os nomes não são o foco das análises.

Abaixo está o protocolo CANTANDO:



Esta materialidade verbo-visual é interessante no sentido de que a criança autora parece ter se concentrado em detalhes, mas ao mesmo tempo de forma ampla, visto que houve representação de atividades corporais variadas, com e sem o uso de materiais das aulas. Além disto, a criança procurou colocar todas as performances que ela poderia lembrar que foram realizadas nas aulas. As crianças desenhadas foram nomeadas, quer dizer que ela não desenhou quaisquer crianças, ela desenhou suas amigas, pessoas com quem ela constantemente divide seu tempo na escola.

Quanto ao uso da materialidade, as primeiras crianças desenhadas se localizam no centro da folha e as demais logo abaixo, o que pode significar que a criança autora não planejou previamente o desenho, mas que foi criando, construindo conforme suas memórias iam sendo ativadas. Diferentemente dos protocolos anteriores, não tem nenhuma representação de elementos da natureza, tais como sol, nuvens ou flores, bem como também não há definição do espaço. Os movimentos são descritos, mas não há nenhum elemento no protocolo que remeta para alguma definição de qual lugar se realizam tais ações, pelo menos não como um ambiente que abrigue todas as crianças.

Ao analisar o enunciado verbalmente : “*Amanda cantando*” e o contexto da representação do desenho, pode ser que Amanda esteja na quadra, devido a estar “dentro” de uma estrutura retangular maior do que ela e colorida de marrom. Ela apenas canta, não possui nenhum material em mãos, o que não significa que não esteja brincando, pois seu corpo é a materialidade física que a permite se enunciar através das palavras cantadas. Pereira (2013) elucida que o corpo é o núcleo material dos atos performativos e, que a performance é transformadora. Nesse contexto, Amanda pode estar performando alguém que ela não é, brincando de ser cantora ou enunciando uma música que ela gosta. Amorim (2004) revela que o enunciado é um texto produzido por alguém, individual, único e não-repetível. E é por meio da cadeia de textos que há produção de sentidos. Amanda está brincando sozinha, sem intervenção de adultos e aparentemente, sem dialogar com seus pares.

Logo ao lado de Amada, aparece mais uma menina de cabelos compridos que foi expressa verbalmente como: “*A Yasmin pulando corda!*” Neste caso, Yasmin está utilizando o material corda, que usualmente aparece em muitas aulas de Educação Física, que inclusive pode ser utilizada para uma diversidade de

conteúdos da mesma. A corda parece ser individual, ou seja, uma corda em que a própria criança segura em suas pontas e a gira para pular. Yasmin também brinca sozinha e sua performance indica um corpo em constante movimento, visto que a corda exige movimentação total do corpo, pois é necessário saltar, mexer braços, cotovelos, quadril e joelhos, ou seja, convoca o corpo a agir, a realizar ações e performances. Discini (2015) apresenta o corpo como materialidade multifacetada de experiências, passível de variados estilos em movimentos, não de forma estática. Assim, Yasmin se apropria dos movimentos e expressa sentidos nos mesmos. Zordan (2013) ressalta que o corpo é um acontecimento performático por excelência e que as sensações do mundo são sentidas por meio dele.

Na parte superior direita, aparece uma criança sobre um tambor, que foi enunciada por: *“Eu no tambor!”* A criança autora reconhece suas colegas, mas também se insere nesse ambiente, não sendo a primeira a ser descrita, mas aparece no conjunto das colegas se utilizando de um material utilizado nas aulas de equilíbrio e, representa o tambor com a mesma cor que é na realidade. Souza (2011) afirma que na contemporaneidade, os sujeitos estão profundamente envolvidos em experiências cotidianas que fazem parte de uma diversidade de jogos de linguagem que criam variados cenários. Assim, a criança demonstrou esse cenário múltiplo com as colegas brincando de outras formas e se incluiu nesta esfera, considerando a importância dos seus pares em sua constituição enquanto sujeito.

Importa ressaltar que a atividade que a criança autora faz utilizando o tambor, havia sido previamente trabalhada no conjunto inicial das aulas, ou seja, ainda estava recente em sua memória, uma vivência próxima ao momento de construir o protocolo. Por mais que tenha representado a atividade de forma individual, no acontecimento da aula, ela foi amparada por duas professoras que serviam de apoio para mantê-la em equilíbrio no tambor. O protocolo expressa que ela criou significações das aulas em relação aquele material e exercício.

Logo abaixo de sua representação está outra criança com três peças de dominó ao seu lado, em tamanho desproporcional do real. A criança que desenhou se atentou aos detalhes do jogo de dominó, uma vez que colocou a divisão que existe ao centro da peça e a diferença da quantidade de pontos que representa a numeração. Na peça mais próxima da criança tem 4 pontos na parte superior e inferior da mesma. Na segunda peça, tem 6 pontos na parte superior e 5 na inferior

e a terceira peça, 5 pontos na superior e 6 na inferior. Os pontos estão em números e disposições diferentes. Parece que a criança sabe brincar com tal jogo, ou pelo menos, reconhece o contorno do material. No entanto, a enunciação verbal da criança autora foi: “*A Gabrielle brincando com o baralho!*”

Nas aulas de Educação Física não foi utilizado o material baralho, mas sim o dominó. Nesse desenho a criança reproduziu o dominó, mas o interpretou como baralho. Portanto, essa fala me remete a duas situações: ou em algum momento, essa criança teve contato com o baralho ou, a amiga que ela desenhou conversou com ela a respeito, que gosta de jogar baralho ou que viu o jogo. Analiso dessa forma porque o que foi descrito e desenhado pelas crianças faz parte não apenas de seu repertório de conhecimento e significações escolares, mas de suas vivências anteriores com familiares, amigos e outras disciplinas escolares. Bakhtin (2011, p. 177) comenta que “o ato estético dá à luz o existir de um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado.” Em outras palavras, o homem tem dois nascimentos: a vinda ao mundo e o contato com o meio social, sendo responsável por criar e recriar ideias, marcadas pela cultura e por sua realidade social.

Assim, não há diálogo somente entre as disciplinas escolares, mas entre todos os contextos significativos para as crianças. Esse diálogo é incorporado e gera sentidos diversos para as crianças.

Por fim, na parte inferior esquerda do desenho, estão duas crianças lado a lado com a seguinte enunciação verbal: “*Bruna tá pegando a Maria Luíza!*” Ou seja, as duas estão brincando de pega-pega, sem material, apenas com o corpo, realizando uma atividade de aquecimento das aulas, mas sem visivelmente envolver outras crianças. Esta parte do protocolo é a única em que não é relatada uma brincadeira individualizada, onde há envolvimento entre duas crianças. A falta de mais crianças não significa que elas não sejam consideradas no contexto pela criança autora, mas que a mesma não tem uma relação de proximidade com as demais, desenhando apenas suas amigas mais próximas, com as quais ela convive mais intensamente.

A alteridade, via perspectiva bakhtiniana, é constituinte de todas as relações dialógicas, sendo necessária para que o sujeito se construa como tal. Müller (2013, p. 229) relata que a partir do encontro com o outro é “que se desenvolve o processo de elaboração expressiva, do qual faço correspondência com o “comportamento

recuperado”. É do confronto mesmo ou da experiência de ruptura que esta conveniência provoca, que se contrói a linguagem do corpo.” Esse comportamento recuperado se refere as variadas performances que são expressas constantemente no tecido social das relações humanas.

Percebe-se no protocolo, que as crianças brincam, mas não fazem a mesma coisa. Assim a criança autora representou os sentidos das aulas voltados para variadas atividades das quais ela vivenciou nas aulas, evidenciando o movimento corporal, a performance que aquelas aulas, de certa forma, exigiam dela. Como Machado (2010) afirma, a criança:

[...] é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais de *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto. (MACHADO, 2010, p. 126).

No contexto representado pela criança, não há presença de nenhum adulto, portanto, não há professores ou inspetores. Devido as cores e disposição das crianças, parece um ambiente mais espontâneo, com autonomia de fazer o que gostam, pois uma criança canta, a outra pula corda, outras brincam de pega-pega e todos se entendem na organização daquele espaço. Essa situação problematiza a relação professor-aluno já vista em protocolos anteriores. Será que o docente sempre está presente para controlar, cuidar? Tal questionamento levou a perspectiva bakhtiniana de que avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros. É algo a se refletir!

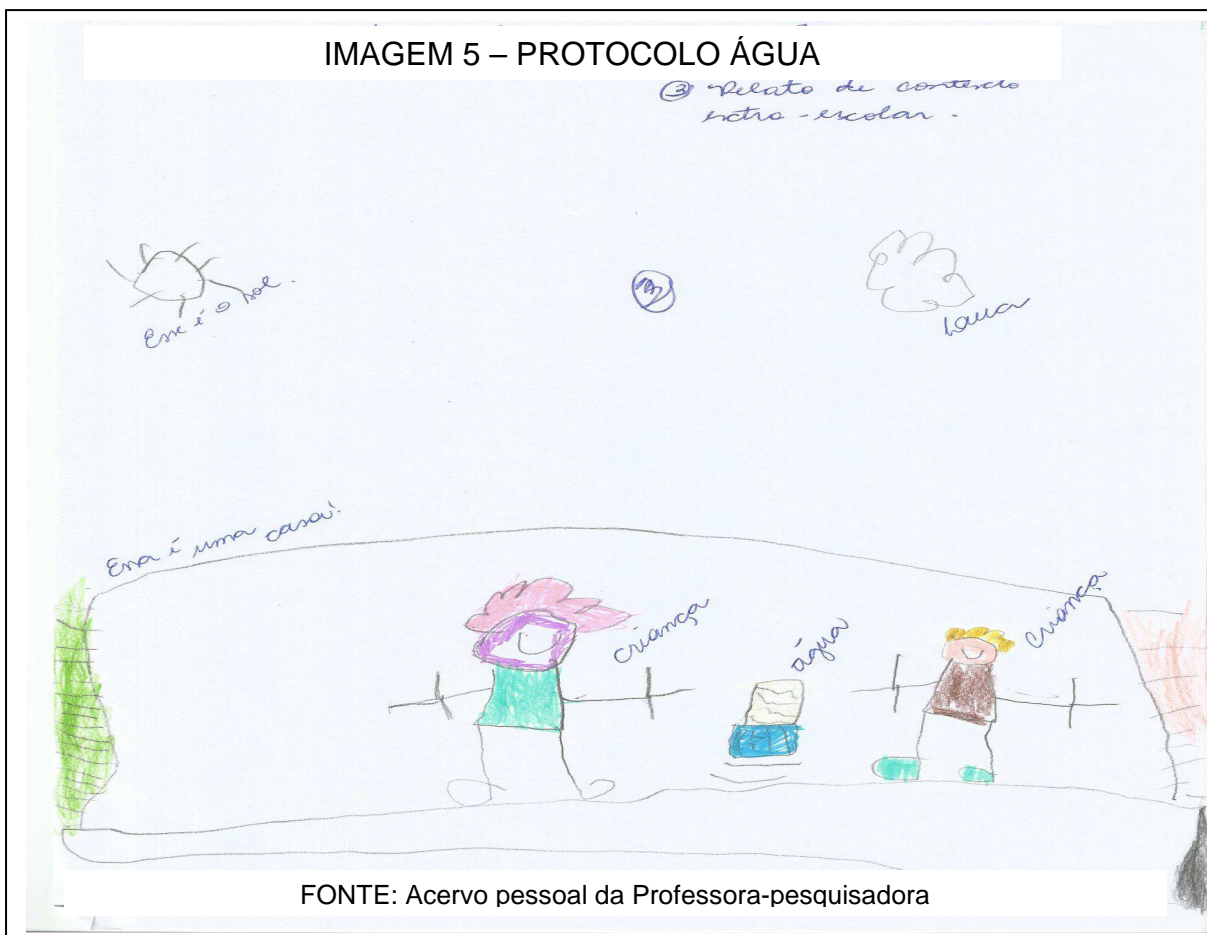
De maneira geral, no protocolo CANTANDO, os corpos dos alunos se mostraram muito livres nessas representações, não houve a presença de alunos sem realizar alguma ação ou pelo menos intencionalizar fazer algo. A criança autora desenhou o que ela faz nas aulas, a maneira como participa, sendo sempre ativa em quaisquer propostas, demonstrando grande repertório de movimentações corporais. Não houve representação de alunos sentados, presos a uma carteira, mas livres: pulando, correndo, dançando, etc. Conte e Pereira (2013) afirmam que a performance possibilita o falar livre dos sujeitos, de forma autêntica na relação com outros sujeitos, criando espaços dialógicos nas interações humanas. Tal afirmação pode ser vista na análise desta materialidade verbo-visual. Assim, percebe-se que a

produção de sentidos da criança autora quanto a Educação Física se relaciona com jogos, brincadeiras e atividades corporais, sem delimitação de um lugar próprio para a enunciação performativa.

5.5 Protocolo ÁGUA

Este protocolo foi nomeado “água” devido a percepção de uma relação “interessante” da criança autora com a água, que foi observada durante as aulas de Educação Física por meio dos enunciados performativos da aluna e corroborada através do próprio protocolo.

Abaixo segue o protocolo verbo-visual ÁGUA:



Ao primeiro olhar para esta materialidade, houve certo estranhamento, devido a seu conteúdo parecer “sem sentido”, fora dos “padrões” socializados anteriormente na conversa inicial com todos os alunos sobre os significados da

Educação Física e ao conjunto de aulas. Mas de acordo com o referencial teórico bakhtiniano, sempre há sentidos, que se exprimem nas contradições que asseguram a motricidade do diálogo. (FAITA, 2011).

Nesse sentido, Amorim (2004) também corrobora:

Quanto ao outro futuro, aquele que vai ler e atribuir um sentido ao texto, também ele é presentificado na medida em que um texto é um objeto que pede para ser lido, que convoca outras vozes, e que só adquire existência no momento em que alguém se dispõe a habitá-lo e por ele ser habitado. (AMORIM, 2004, p. 164).

Portanto, mesmo que aparentemente alguns protocolos pareçam sem sentido no contexto da pesquisa, não significa que para a criança não houve um sentido. Essa questão necessita de um olhar diferenciado, a fim de entender a forma de representação dos sentidos para esses alunos.

Às vezes subte-se que alguma palavra que o docente profere, alguma ação que realiza passa despercebida ante os olhares das crianças, o que nem sempre ocorre. Entende-se que se a criança não entendeu o que foi ensinado, pareceu não ouvir a explicação ou não interagiu em dado momento, que “perdeu” a aprendizagem. Mas pode apenas significar que naquele momento, há algo que chamou mais a sua atenção e ela está atenta aquilo.

Neste aspecto, Taylor contribui ao afirmar que “o corpo “primitivo” como objeto reafirma a supremacia cultural do sujeito que vê, aquele que é livre para ir e vir (enquanto o nativo permanece fixo no tempo e no lugar), e aquele que vê, interpreta e registra.” (TAYLOR, 2013, p. 105). O que significa que a criança autora que representou desenhos “sem sentido” para a esfera da pesquisa, mas que produziu sentidos diferentes, inerentes a ela, o que não significa que sejam desprovidos de sentido.

Ao contrário dos demais protocolos, este apresentou um ambiente fechado, uma vez que as crianças desenhadas estão dentro de quatro linhas que formam um retângulo. A criança autora enunciou: *“Essa é uma casa!”* Não há indícios de portas ou janelas. Nas laterais da casa foram colocados pequenos traçados horizontais, com a cor verde a esquerda e, laranja a direita, que não foram identificados, mas parecem fazer parte da estrutura da casa.

As crianças estão inseridas no interior da casa, representadas em posição ereta, braços estendidos horizontalmente, cabelos curtos, mas de tamanhos

diferentes e nas cores rosa e amarelo. Há ênfase no sorriso de ambas as crianças, demonstrando um momento feliz. Entre elas há um retângulo nas cores azul (parte inferior) e amarelo (parte superior). Em um primeiro contato com essa representação, pareceu ser uma borracha, mas ao ser questionada sobre o que significava tal imagem, a criança enunciou: “Água!” Após essa explicação, a imagem pareceu uma espécie de bebedouro.

Na parte superior do desenho há um sol, com o enunciado: “Esse é o sol!” e, no outro extremo, há uma “lua”, que não segue a forma geométrica da lua, pois tem contorno ondulado, parecendo uma nuvem. Ambas as imagens não foram coloridas.

A imagem como um todo, causou estranhamento por não conter nenhum elemento que represente a escola, alguma brincadeira e/ou material “próprio” da Educação Física. Em alguns protocolos era possível encontrar a criança autora na sua representação, uma vez que boa parte delas representaram o seu olhar quanto a Educação Física. Quando essa ligação da criança ao desenho me causava esse estranhamento, eu procurava olhar de uma forma diferenciada para o mesmo, procurando entender o que ela quis me dizer, quais sentidos foram produzidos.

Amorim (2004) contribuiu com a discussão a respeito das diferenças de olhares e de sentidos que podem haver entre pesquisador e pesquisados:

[...] eu, enquanto pesquisador, escuto o outro a partir da minha própria problemática, de meu objeto de pesquisa; quando relato ou simplesmente reflito a propósito do que ele me diz, não estou apenas repetindo o que ele me disse. Em uma palavra: *eu não sou dele*. De sua parte, ele também *não é meu*: naquilo que me diz que o que ele está fazendo não é apenas ilustrar minha teoria ou responder a minha pergunta. (AMORIM, 2004, p. 258).

Assim é possível perceber que nem sempre o pesquisador chegará a resultados previsíveis, pré-concebidos. Após idas, vindas e tentativas de dialogar com o protocolo, lembrei das situações dos momentos dos alunos tomarem água após as aulas. Por mais que não tenha sido representado algo que chame a atenção para as aulas, houve o retrato de relação com o outro, pois há duas crianças, o que já permite uma esfera dialógica, de relacionamento e interação.

Em alguns momentos das aulas, as crianças pedem para beber água. Geralmente, ao término das atividades, no retorno para a sala de aula, é dada a todos a oportunidade de irem ao banheiro. Talvez seja esse o momento que possua significação para a criança, embora não pareça muito claro. O fato de descrever

uma casa, pode se remeter para as relações mais significativas para a aluna sejam as que ela possui no ambiente familiar.

Ao recordar o comportamento específico da criança autora, me veio a memória suas constantes solicitações de água durante as aulas, não apenas ao final das mesmas. A aluna pode ter relacionado a Educação Física com o momento de tomar água, de descanso. Como já relatado, em alguns desenhos houve a possibilidade de ligação da performance da criança com a materialidade que a mesma representou. Essa aluna não participava efetivamente das aulas, algumas vezes realizava uma atividade e logo pedia para ir ao banheiro ou beber água.

Algumas crianças iniciam sua vida estudantil no primeiro ano, sem passar pela pré escola. Assim, provavelmente seja o primeiro contato com este ambiente desafiador e por vezes não tão acolhedor da escola. Em casa tem a presença constante dos pais ou de algum familiar e a criança se sente protegida, ambientada. Ao ir para a escola, o ambiente é muito grande, repleto de crianças e adultos desconhecidos. A criança tem que seguir uma rotina diária diferente de seu costume e se submeter a fazer o que lhe é solicitado, além de nem sempre ter suas necessidades de afetividade e atenção supridas da forma como gostaria. Este sentido expresso via protocolo verbo-visual pode ter revelado questões como estas.

Assim, a análise do protocolo verbo-visual de Educação Física ÁGUA, possibilita a reflexão sobre os sentidos que a escola e os professores parecem incorporar como corretos, impondo aos alunos e seus corpos situações de ensino e aprendizagem condizentes com a ideologia social, mas que por vezes não alcançam os alunos da forma como a sociedade gostaria, ou seja, não produz os sentidos reconhecidos pelo *status quo*, do dito normal. Alexander (2013) afirma que os professores detém o poder de influenciar e conduzir a sala de aula e, que refletir pedagogicamente a performance como atividade corporificada, crítica e ligada ao tempo, é um processo de análise de passado e presente, objetivando transformações das performances futuras. Este protocolo demonstra que não se pode desprezar as variadas formas de conhecimento existentes nos diversos universos culturais. (BIANCALANA, 2013).

6. TÉRMINO DE JOGO? NÃO! “PRORROGAÇÃO”

Enquanto professora de Educação Física na escola, existe um forte olhar de atenção ao corpo e as suas formas de ser e agir, enunciações verbais e performativas também, mas que só passaram a ser observadas mais efetivamente após o contato com os estudos da performance em diálogo com Bakhtin e o Círculo.

Por meio do encontro dialógico entre Bakhtin e o Círculo e demais autores, foi possível compreender os alunos como meus outros, sujeitos que me constroem como outro sujeito, não apenas como uma professora, mas como pessoa, sujeito social. Embora Bakhtin não tenha efetivamente tratado da escola em si, suas ideias são acessíveis e dialogam com muitos contextos sociais, o que inclui a esfera escolar. Portanto, as relações estabelecidas entre mim e os alunos em tal contexto é influenciado por vivências anteriores e construções culturais de ambos os lados.

Como demonstrado nos diálogos anteriores, para que as relações sociais ocorram, é imprescindível a existência carnal, ou seja, existir enquanto corpo físico, visível. A perspectiva bakhtiniana não se refere estritamente ao corpo, mas tece relações com o mesmo, uma vez que para a linguagem humana ser observada nas relações cotidianas, necessita do corpo para expor o que está intrínseco nos sujeitos. Só conseguimos ver a nós mesmos através dos olhos dos outros e é o corpo que permite tal olhar. “Em Bakhtin, o sujeito é singular e essa singularidade passa pelo corpo. É o corpo aquilo que permite as experiências efetivas e a minha “atitude avaliativa em relação ao objeto”. (BAKHTIN, 2010, p. 85 *apud* PARAGUASSU, 2013, p. 4). Tal compreensão me encorajou ao exercício de ver meus alunos através de seus olhos e perceber quais sentidos estavam sendo produzidos por eles diante das práticas corporais vivenciadas na escola.

Os autores que norteiam a pesquisa ressaltam a importância de se pensar nas questões atuais por meio da linguagem como ponto de partida, compreendendo a experiência humana em um mundo que se transforma rapidamente. Bakhtin e o Círculo pensaram na linguagem em seu caráter social. Por isso, Amorim (2004) defende que não há linguagem sem diálogo, ou seja, sem possibilidade de respostas.

As relações dialógicas se inscrevem no âmbito social e são necessárias para a existência humana, sendo a esfera social responsável por promover os encontros entre os indivíduos e construí-los enquanto sujeitos pertencentes a tal dimensão.

Desta forma, o contexto social se utiliza da escola institucionalizada buscando transmitir um ensino pautado em normas, regras e papéis sociais. A escola então, insere-se como o lugar aonde os corpos aprendem a ser, estar e se portar no mundo.

O corpo permite que os sujeitos se revelem ao mundo e aos outros, o que ocorre por meios diversificados de formas, como enunciações verbais e corporais, por exemplo. A esses movimentos do corpo que transmitem mensagens aos outros, por meio dos estudos da performance, podemos chamar de enunciados performativos. Assim, a pesquisa se voltou para a performance como as ações mais simples da vida do dia a dia, entendendo ações e formas de agir e estar no mundo como performance.

A esfera social transmite crenças e ideologias, as quais são repassadas quase que automaticamente para todos os sujeitos em suas culturas específicas. Assumimos papéis sociais e a escola nos ensina a como lidar com eles. Por exemplo, na escola o sujeito é o aluno e deve se comportar como tal. Em casa, ele é filho, irmão, neto e/ou sobrinho e também terá comportamentos correspondentes a essas “funções”, que muito provavelmente não serão as ações que terá na escola. O professor, ao exercer sua rotina profissional na escola, assume o papel esperado de um professor, explica conteúdos, analisa as aprendizagens dos alunos, exige atenção durante as explicações e é o responsável pela aprendizagem das crianças. Fora da escola, ele não vai mais agir desta forma. A essas normas de ser e estar da vida cotidiana é que foram nomeadas performances nesta pesquisa.

Nesse sentido, é importante reconhecer a performance como objeto de análise que contribui para a compreensão das práticas incorporadas, a um modo de conhecer e transmitir conhecimento e identidade cultural. (TAYLOR, 2013). Assim, a ideia de performance contribui para se (re)pensar o corpo como parte integral do ensino. Icle (2013) trata o conceito de performatividade, que não significa o mesmo que performance, mas está inserido na mesma. A performatividade trata das formas expressas por meio de enunciados nas ações corporais, enquanto a performance abriga um campo mais amplo que se baseia em modos de ser e agir no mundo. Devido a este motivo, em muitos momentos da pesquisa aparece o termo enunciado performativo, que se refere as ações corporais dos alunos em diálogo com as enunciações verbais.

Tratando-se especificamente desta pesquisa, o início da mesma se deu há muito tempo atrás enquanto aluna, a partir do questionamento sobre as minhas aulas de Educação Física na escola. Após a formação superior na área, vivências acadêmicas e posteriormente profissionais, a forma de responder a minha pergunta inicial foi redirecionada sob outro ângulo, me colocando em outro papel. As minhas aulas pareciam não ter ensino, nem sentido e inserida na escola como professora, percebi uma situação similar. Então busquei entender quais os sentidos produzidos por meus alunos nas aulas de Educação Física que eram ministradas por mim. Assim, retomo o objetivo principal desta pesquisa, que é compreender quais os sentidos da Educação Física produzidos por alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba.

A fim de alcançar o objetivo, realizei uma proposta de intervenção pautada em três momentos: o primeiro foi o preparo de um conjunto de aproximadamente 12 aulas abrangendo todos os conteúdos sistematizados da Educação Física, que no caso do 1º ano são: jogos e brincadeiras, ginástica, jogos de oposição e atividades rítmicas. A intenção neste momento foi de propiciar aos alunos variadas possibilidades de vivências corporais pelo movimento. O segundo momento foi solicitar que criassem protocolos verbo-visuais, no qual desenharam em uma folha os sentidos de Educação Física para eles. Como ainda estão no início do processo de alfabetização, quando me entregavam os protocolos, explicavam verbalmente o que tinham desenhado e eu escrevia no papel conforme as palavras deles. E o terceiro momento foi a análise desses protocolos, procurando analisar minuciosamente o entrelaçamento das dimensões verbal e visual para compreender os sentidos expressos via protocolos.

Essas análises não ocorreram apenas considerando os protocolos, uma vez que durante o primeiro momento das aulas, os alunos estavam sendo observados constantemente por mim, tanto em momentos mais dirigidos, quanto em momentos de expressões sem intervenção específica. Portanto, as análises foram realizadas considerando a dimensão verbo-visual dos protocolos, que foram nomeados, em diálogo com as performances das crianças autoras.

Neste constante diálogo entre a teoria e os caminhos que levaram a criação de uma metodologia de pesquisa, a Educação Física pareceu contribuir significativamente no aspecto de priorizar o movimento do corpo, seja por meio das aulas, como por momentos nos quais foi dado voz para as crianças para que

brincassem como bem quisessem, escolhendo os colegas e materiais que mais lhe interessassem.

Ao todo foram criados 164 protocolos verbo-visuais de Educação Física, dos quais constam a análise de 5 deles nessa pesquisa, devido a aproximação dos sentidos produzidos entre o todo. Tais análises foram extremamente ricas para a percepção dos sentidos produzidos em aula. Apareceram alguns rabiscos nos protocolos, mas as crianças autoras sabiam perfeitamente descrevê-los. Se não houvesse perguntado, ficaria livre para um simples “achismo” de minha parte e a produção de sentidos poderia ter sido afetada de alguma forma. O que não significa que as análises realizadas sejam inquestionáveis, pois contribuíram para respostas ao problema de pesquisa.

Os protocolos apresentaram a Educação Física voltada para o corpo, uma vez que em sua totalidade havia representações de corpos das crianças. Assim, evidencia-se um sentido extremamente social da mesma na escola. As crianças foram representadas em movimentos dos mais variados, sendo brincadeiras em aula, apropriação de materiais e/ou enunciados performativos como cantar, por exemplo. Nunca realizei uma aula de canto e um dos protocolos representou uma criança cantando.

Outro sentido explícito se refere a um senso de liberdade nas aulas, liberdade que se refere ao âmbito corporal e a relação com o ambiente físico também, visto que não houve representações de espaços como as salas de aulas. Aparecerem elementos da natureza, como sol, flores e árvores, que remetem para climas ensolarados, ou sem chuva, no qual há aulas externas, com espaço amplo, sem carteiras ou obstáculos que atrapalhem a ocorrência das aulas.

Muitas crianças atribuíram a quadra poliesportiva como o lugar da Educação Física na escola, valorizando o sentido de lugar fixo em que ocorrem as aulas. Partindo deste ponto houve o sentido de recreação também, como aula com brincadeiras que podem ser realizadas com e sem a presença constante da professora.

Assim, os sentidos mais observados para as aulas de Educação Física destes alunos foram: evidência e liberdade corporal, movimento, brincadeiras, possível de ocorrer externamente em climas mais quentes e a quadra como lugar de efetivação das aulas. Em boa parte dos protocolos, observei o desenho do uso de materiais que foram utilizados nas últimas aulas do conjunto trabalhado. O que me

remete a memória da criança mais voltada a situações próximas, do presente. Como Bakhtin e o Círculo já haviam contribuído, os sentidos não são únicos, são produzidos de acordo com as vivências e relações dialógicas dos sujeitos. Portanto, os sentidos expressos pelos protocolos tratam daquele momento da pesquisa, estavam sendo formados a partir das aulas praticadas. Como não são esgotáveis, continuam dia após dia a serem produzidos pelas crianças, ou seja, são constantemente renováveis.

Em alguns poucos protocolos, foram retratados contextos não escolares, que faziam parte das vivências familiares das crianças, como casa, igreja e/ou casas de amigos e parentes. Essas materialidades dialogam com as outras no sentido de apresentarem o contexto relacional, ou seja, sempre havia um outro, não havia sujeitos sozinhos. O que ressalta a importância das relações sociais.

Por fim, em alguns protocolos apareceu a imagem da professora como agente responsável pela organização, fila, reprodução de rituais cotidianos, obediência e controle. A produção de sentidos que as crianças têm dos professores, parece remeter a controle, seriedade, ordens. Esse foi o sentido que mais me instigou a pensar em uma continuidade desta pesquisa, que não pode ser encerrada neste momento, uma vez que os sentidos produzidos são renovados, as inquietações que fomentaram esta pesquisa também foram e serão renovadas de acordo com as respostas obtidas.

Estas novas inquietações se tornaram cada vez mais claras no decorrer da pesquisa e, foi desconcertante quando notei que no meu papel de professora, eu seguia a cartilha da escola disciplinadora. Por vezes se tenta fazer um trabalho diferenciado com os alunos e mostrar um corpo ativo, que fala, demonstra e representa, mas quando menos se percebe, estamos sendo envolvidos pelo “sistema” cultural e nos tornando tão disciplinadores quanto a escola exige. Nosso corpo começa a performar exatamente o papel que a sociedade espera de nós.

Essa forma tão imperceptível de organizar e controlar os corpos dos sujeitos na esfera social são reproduzidas no contexto escolar e, de certa forma, são aceitas por serem ensinadas como as formas corretas de ação, o que termina por enformar o corpo, obrigando-o a se apropriar de performances que procuram externalizar as necessidades intrínsecas do sujeito, que pedem corporalmente por liberdade de ações, liberdade sobre si mesmos. Assim, a performance não apenas contribui para a compreensão das enunciações corporais, mas permite um olhar diferenciado

sobre os corpos de alunos e professores, não só na Educação Física, mas em outras áreas que trabalham com o corpo.

Seria interessante que a escola como um todo procurasse caminhos para compreender os corpos escolares e o que eles insistem em dizer por meio de seus enunciados performativos, a fim de que seja priorizado o corpo integral, libertando-se da visão dualista cartesiana. Não temos um corpo, somos um corpo!

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, B. k. Para analisar criticamente as interações pedagógicas como performance. Tradução de: PEREIRA, M. De A.; HEUSER, M. D. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM: 2013. p. 59-94.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: MUSA, 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, B - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto: 2015, p. 17-43.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, A. L. De E. C. Bakhtin e a construção do sujeito contemporâneo. **Rev. Avepalavra**, 2013, s/p. Disponível em <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/adriana.pdf>> Acesso em 16 jun 2015.

BARROS, D. L. P. Contribuição de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 21-38.

BAUER, M.W, GASKELL, G. ALLUM, C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Ed Vozes, 2003, p. 39-63.

BELL, E. Preface. In: _____. **Theories of performance**. Califórnia: Sage Publications, 2008, p. xiii-xv.

_____. Introducing Theories of Performance. In: _____. **Theories of performance**. Califórnia: Sage Publications, 2008, p. 1-25.

_____. Constituting Performance. In: _____. **Theories of performance**. Califórnia: Sage Publications, 2008, p. 29 - 50.

BERNARDI, R. M. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, B. - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 73 - 94.

BIANCALANA, G. R. Reflexões sobre os processos de produção do conhecimento performativo nas culturas populares. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. p. 147-174.

BOM, F. C. A domesticação do corpo lúdico infantil. Anais, **V SIMPOF**, 2013. Campus universitário de Tubarão. Pg 1 -10. Disponível em

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Francine_de_Bom.pdf> Acesso em 16 jun 2015.

BRAGANÇA, M. De. Literatura comparada e estudos da performance: tendências, diálogos e desafios no limiar da transdisciplinaridade. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. v. 20, n.1, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1525/1621>> Acesso em 10 set 2015.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 61 - 80.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: v. 8, n. 2, p. 43 - 66, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>> Acesso em 25 abr 2016.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 45 - 72.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 265 - 273. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

BRETON, D. L. **Antropologia do Corpo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

CAMPOS, M. I. B. Questões de literatura e estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B. - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 114 - 149.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 81 - 96.

CAVALCANTI, M. L. V. De C. Drama, ritual e performance em Victor Turner. **Sociologia e antropologia**. Rio de Janeiro: v. 3, 2013. Disponível em <http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/pdfs/ano03n06_maria-laura-viveiros-de-castro-cavalcantii.pdf> Acesso em 04 set 2015.

CONTE, E.; PEREIRA, M. De A. Pedagogia da performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. p. 95 - 113.

CUNHA, D. De A. C. Da. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: v. 1, n. 5, p. 116 -132, 2011. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5185/5085>> Acesso em 08 set 2015.

DAHLET, P. Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 55 - 84. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

DAHLET, V. A Entonação no Dialogismo Bakhtiniano. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 249 - 264. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

DAWSEY, J. C. Schechner, Teatro e Antropologia. **Cadernos de Campo**. São Paulo: n. 20, p. 207 - 211, 2011. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/36806/39528>> Acesso em 10 set 2015.

DISCINI, N. **Corpo e Estilo**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DUBOIS, J. Didática da performatividade espetacular. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, p 77 - 88, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13206/9474>> Acesso em 10 set 2015.

ELICHIRIGOITY, M. T. P. A formação do sentido e da identidade na visão Bakhtiniana. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 181 - 206, 2008. Disponível em <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo12.pdf>> Acesso em 20 jun 2015.

FAITA, D. A Noção de “Gênero discursivo” em Bakhtin. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 149 -168. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 95 - 111.

FARIA E SILVA, A. P. P. De. Vozes em Jorge Amado e Universal: quem contou essa história? In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 235 - 250.

FIORIN, J. L. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p.109 -140.

FRANÇOIS, F. “Dialogismo” e Romance ou Bakhtin Visto Através de Dostoiévski. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 187 - 208. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 141 - 159.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 295 - 314. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

_____. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2013, p. 95 - 106.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores pode dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2013, p. 11 - 28.

GONÇALVES, J. C. A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Blumenau. FURB, 2008.

_____. *Circo Negro*: o discurso teatral em perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 11 - 28.

_____. O corpo no teatro: reflexões bakhtinianas a partir de protocolos teatrais verbo-visuais. **Revista Polifonia (Dossiê: Estudos Bakhtinianos)**. Cuiabá/MT: n.27, v.20, p. 229 - 250, 2013.

_____. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: n.8, v.2, p. 106 - 123, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/07.pdf>> Acesso em 25 abr 2016.

_____. Teatro, corpo, experiência e sentido: Análise de Protocolos Teatrais Verbo-Visuais. **Revista Todas as Letras**. São Paulo: v. 17, p. 176 - 186, 2015. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/7205/5425>> Acesso em 23 mai 2016.

_____. Verbo-visualidades e teatralidades em diálogo: produção de sentidos para o conhecimento em arte e a partir da arte. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, Portugal: n.28, p. 87 - 100, 2014. Disponível em <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/4921/3267>> Acesso em 25 abr 2016.

GOULART, C. M. A. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca da educação e arte. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, p. 69 - 94, 2013.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: n.8, v.2, p. 124 - 135, 2013. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13967/12917>> Acesso em 25 abr 2016.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília: v. 22, n. 2, p. 201 - 210, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em 16 set 2015.

GRILLO, S. V. De C. Fundamentos bakhtinianos de enunciados verbo-visuais. **Rev. Filol. Linguist. Port**, n. 14, v.2, p. 235 - 246, 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59912/63021>> Acesso em 18 jun 2015

GRILLO, S. V. De C; AMERICO, E. V. As traduções brasileiras de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, p. 75 - 92, 2014.

HAYNES, D. J. Bakhtin and the Visual Arts. In: SMITH, P.; WILDE, C. **A Companion to Art Theory**. Ed. Blackweel, 2002, p. 292 - 302. Disponível em <<http://deborahhaynes.com/images/uploads/pdfs/Bakhtin-and-the-Visual-Arts.pdf>> Acesso em 06 mai 2016.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. p. 9 - 22.

_____. Para apresentar a performance à Educação. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, p. 11 - 22, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>> Acesso em 08 set 2015.

HAMERA, J. Exposing the pedagogical body: protocols and tactics. 2005, p. 63 - 80.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2013, p. 29 – 48.

_____. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 177 - 191.

LIGIÉRO, Z. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

LIMA, S. M. M. A voz materna em *Grande sertão: veredas*. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 299 – 316.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 193 – 230.

_____. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 131 - 148. Campinas, SP, 2011.

MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>> Acesso em 10 set 2015.

MARTINS, D. H. A metáfora teatral como representação social para Erving Goffman: um ensaio teórico. **Revista Espaço Acadêmico**. Londrina: n 163, p. 141 - 149, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/24134/13979>> Acesso em 11 set 2015.

MÜLLER, R. P. Performance e corpo em movimento no ritual indígena e nas artes cênicas: uma contribuição da antropologia. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, p. 219 – 234.

PARAGUASSÚ, A. C. M. O corpo regulamentado na escola brasileira: entre a democracia e a individualização. **Revista de Letras**, Goiânia. v. 1, n.1, p. 127 - 142, 2012. Disponível em <<http://www.revistanome.com.br/download/Artigo10.pdf>> Acesso em 15 jun 2015.

_____. O sujeito e o seu corpo no discurso pedagógico: aberturas para uma reflexão epistemológica. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_435.pdf> Acesso em 20 jun 2015.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica do Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n.1, 2013, p. 239 - 259. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099/4555>> Acesso em 15 jun 2015.

PEREIRA, M. De A. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, p. 23 - 35, 2013.

_____. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 28, n. 1, p 289 - 312, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>> Acesso em 10 set 2015.

PEREIRA, M. De A; ICLE, G; LULKIN, S. A. Pedagogia da *performance*: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. Porto Alegre: v. 12, n. 3, p. 335 - 340, 2012. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3936/2384>> Acesso em 10 set 2015.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. Tradução de: PEREIRA, M. De A.; HEUSER, M. D. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa

Maria, RS: Editora UFSM, 2013. p. 37 - 58 Título original: Critical performative pedagogy: fleshing out the politics of liberatory education.

PISTORI, M. H. C; BANKS-LEITE, L. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**. n. 4, 2010. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4305/2909>> Acesso em 15 jun 2015.

PITCHES, J; POPAT, S. Introduction. In: PITCHES, J. **Performance Perspectives: A critical introduction**. London: Macmillan education palgrave, 2011, p. 1 - 55.

PUZZO, M. B. As imagens de Lula na revista Veja sob a perspectiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014.

ROCHA, R. B. Letramento verbo-visual e gramática: o direito à língua. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 195 - 212.

SABATINI, A. J. A dialógica da Performance e da Pedagogia. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: v. 39, n. 3, p. 477 - 488, 2014. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132523002>> Acesso em 10 set 2015.

SCHECHNER, R; ICLE, G; PEREIRA, M de A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, p. 23 - 35, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>> Acesso em 10 set 2015.

SCHECHNER, Richard. 2006. "O que é performance?" In: performance studies: an introduction, second edition. New York & London: **Routledge**, p. 28 - 51 Disponível em <http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf> Acesso em 26 nov 2014.

SCORSOLINI-COMIN, F; SANTOS, M. A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 3, p. 745 - 756, 2010. Disponível em <www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/.../22068> Acesso em 16 jun 2015.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 167-187.

_____. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 19 - 36.

SOUZA, G. T. Boris Schnaiderman e Mikhail Bakhtin. In: BRAIT, B. - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 225 - 239.

SOUZA, S. J. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 161-175.

_____. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev., p. 315 - 331. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2013, p. 47 - 68.

SPRINGGAY, S; FREEDMAN, D. Introduction: On Touching and a Bodied Curriculum. In: _____. **Curriculum and the Cultural Body**. New York: Peter Lang, 2007. p. xvii-xxvii.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: Performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev, p. 209 - 217. Campinas, SP, 2011.

_____. Sobre *O autor e o herói* – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de - Org. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 231 - 256.

VICTORIO FILHO, A. A impossibilidade da educação *versus* sua íntima utopia: performance, estética e arte. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, p. 235 - 250.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. Tradução de LÉGON, F.; PEREIRA, D. A. In: BRAIT, B - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 151 - 166.

ZORDAN, P. Corpo: Conceituações e exemplificações com Spinoza. In: PEREIRA, M. De A. - Org. **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, p. 174 - 190.